

ANNA CAROLINA DE LAZZARI REIS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SER PROFESSOR: INDÍCIOS DA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

**Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das exigências
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de *Magister Scientiae*.**

**VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2011**

ANNA CAROLINA DE LAZZARI REIS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SER PROFESSOR: INDÍCIOS DA
CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 19 de maio de 2011.

Prof^ª. Lourdes Helena da Silva
(Coorientadora)

Prof. Luciano Campos da Silva

Prof^ª. Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Orientadora

*Aos meus pais, Célio e Patrícia, que em momento
algum mediram esforços para que eu alcançasse os
meus mais ousados objetivos.
Às minhas irmãs, Bárbara e Larissa, pela paciência
e carinho.
Ao Samuel, pelo amor e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre guiando meus pensamentos e caminhos em busca dos meus ideais.

À Prof^ª. Rita Braúna pela dedicação, pelo compromisso, pelos mais valiosos ensinamentos e pelo belo exemplo que será em minha vida acadêmica.

Às minhas coorientadoras Lourdes Helena e Alvanize pela competência e pelas importantes contribuições.

Ao Prof^º. Luciano (membro da banca de defesa) pelos conhecimentos compartilhados e pelo comprometimento.

Às minhas colegas do mestrado – Ana Paula, Bárbara, Camila, Clara, Claudete, Kátia, Maria José, Michelha, Raisal, Regina e Soraia pelo companheirismo.

A todos os professores do PPGE/UFV pelos ensinamentos.

À Eliane, secretária do PPGE/UFV, pela paciência, carinho e alegria de sempre.

Aos funcionários do DPE pela organização e dedicação.

À Mariana De Lazzari, por dedicar um pouco de seu tempo compartilhando seus conhecimentos.

A todas as professoras que participaram desta pesquisa, pois sem elas este trabalho não teria existido. Elas foram essenciais!

A CAPES pela bolsa de pesquisa.

A Universidade Federal de Viçosa, por ter me proporcionado momentos únicos de crescimento profissional e a realização de um sonho.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.....	7
1.1 Identidade profissional docente: conceituando e contextualizando.....	7
1.1.1 Transformações sociais que afetam a constituição identitária docente.....	10
1.2 A formação do educador no curso de Pedagogia: Diretrizes Curriculares.....	14
1.2.1 Relação teoria-prática: proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.....	15
1.2.2 Formação de professores: em busca de novos paradigmas.....	17
1.3 Profissionalização docente.....	20
1.3.1 Profissão docente: vocação X ofício.....	21
1.3.2 Profissionalidade docente: a busca pela autonomia.....	23
1.4 A Teoria das Representações Sociais.....	26
1.4.1 A Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico.....	32
1.4.2 Contribuição dos estudos em Representações Sociais no campo da Educação.....	33
CAPÍTULO 2.....	36
2.1 Caminhos da pesquisa.....	36
2.1.1 Os sujeitos da pesquisa.....	36
2.1.2 Conhecimento do campo e busca pelos sujeitos.....	37
2.1.3 O questionário.....	38
2.1.4 A entrevista.....	39
2.1.5 A análise dos dados.....	39
CAPÍTULO 3.....	42
3.1 As professoras: quem são? De onde vêm? O que fazem?.....	42

3.1.1 Os professores e suas práticas culturais.....	47
3.1.2 Preferências culturais.....	50
3.2 As entrevistadas: pessoalmente, quem são?.....	51
3.3 As entrevistadas: profissionalmente, quem são?.....	53
3.4 Aprofundando as análises.....	55
3.4.1 Escolha pela profissão docente.....	55
3.4.2 As professoras e o curso: relação teoria-prática.....	58
3.4.3 Experiência concreta da profissão.....	61
3.4.4 Perspectivas profissionais.....	64
3.4.5 O que pensam de mim?: identidade para o outro.....	65
3.4.6 Profissionalização docente: ser ou não ser um profissional?.....	71
3.4.7 Identidade para si: representação social do ser professor.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização das professoras entrevistadas	55
---	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 Tipo de Escola	61
Figura 1 Renda Familiar	63
Figura 2 Realização da prática docente por algum familiar	64
Figura 3 Tipo de Ensino Médio	65
Figura 4 Tipo de especialização	66
Figura 5 <i>Shows</i> de <i>rock</i>	67
Figura 6 Concerto de música erudita ou ópera	67
Figura 7 Estádios esportivos	68
Figura 8 Contribuição com a renda da sua família	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

CLT – Consolidação das Leis de Trabalho

DPE – Departamento de Educação

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

MBA – *Master in Business Administration*

MPB – Música Popular Brasileira

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

REIS, Anna Carolina De Lazzari. M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, maio de 2011. **Representações Sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-orientadoras: Lourdes Helena Silva e Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

O presente trabalho possui como principal objetivo conhecer as representações sociais de professores em exercício, egressos do curso de Pedagogia, com até seis anos de formação, sobre o “ser professor”, visando a compreensão da constituição da identidade profissional. Tendo em vista, as atuais mudanças sociais que vêm ocorrendo em nossa sociedade, as quais parecem afetar diretamente o contexto educacional, é possível observar por parte dos professores uma dificuldade em definir e delimitar suas reais funções, gerando assim uma “crise de identidade”. Neste sentido, acreditamos ser importante trazer ao cenário a voz dos professores e questionar sobre os sentidos atribuídos ao “ser professor”. Dessa forma, na busca de resposta a esse questionamento, julgamos necessária a utilização, como base analítica, do construto das representações sociais, tentando compreender a influência da formação inicial e da experiência concreta do trabalho na construção dessas representações. Em relação à categoria identidade, eixo deste trabalho, pode-se dizer que se constitui de forma inerente ao processo de socialização, ou seja, a identidade é construída na interação social e cultural. Sendo assim, ressaltamos a importância da formação inicial e das discussões acerca da profissionalização docente. Foi adotada como perspectiva de trabalho, o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, realizada através de questionários, entrevistas semiestruturadas que foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Para a realização da pesquisa foram entrevistadas 15 professoras e as representações sociais desse grupo nos revelou, em relação à identidade profissional docente, a existência de uma articulação conflituosa dos dois processos identitários, seja a identidade para si a qual é atribuída pelos próprios professores, seja a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral, além da predominância de uma dimensão moral, ou seja, afetiva, vocacional em relação à profissão docente.

ABSTRACT

REIS, Anna Carolina De Lazzari. M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, May, 2011. **Social Representations about being a teacher: evidence of the formation of teacher identity.** Adviser: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-Advisers: Lourdes Helena Silva and Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

The present study aims to analyze the social representations of teachers who have finished the Pedagogy course, with up to six years of experience. It also aims to understand the construction of the professional identity. Considering the current social changes our society has been going through, changes which seem to affect directly the educational context, it is possible to observe the difficulty teachers feel when it comes to defining their real role in the life of students, therefore creating an “identity crisis”. In this sense, it is believed that the opinions of teachers should be brought to the scenario to raise questions on the meanings attributed to “being a teacher”. In order to provide an answer to these questions, the construction of social representations is fundamental as an analytical basis. It is also necessary to try to understand the influence of academic experience and work experience on the construction of such representations. As for the identity category, axis of this study, it can be said that it is constituted along with the socialization process, which means that identities are built within social and cultural interaction. Thus, it is important to emphasize the initial teacher formation and the discussions on the professionalization of teachers. A qualitative research was carried out through the use of questionnaires and semi-structured interviews. The interviews were analyzed through the content technique of Bardin (1995). In order to accomplish this piece of research 15 teachers were interviewed and the social representations of this group revealed the existence of a conflictuous articulation between two identity processes: one being the identity teachers attribute to themselves and the other contemplates the identity attributed to teachers by society in general. The predominance of a moral and affective dimension related to teaching was also revealed as a result of the study.

INTRODUÇÃO

Diversas mudanças sociais, econômicas e culturais vêm acontecendo em nossa sociedade. São mudanças que ocorrem, sobretudo, em meio a transformações sucedidas nos sistemas educativos e vêm influenciando, principalmente, o trabalho dos professores da educação básica. Estas transformações podem ser consideradas como um “pano de fundo” que sobrepõe o contexto em que advêm o desenvolvimento da profissão e a luta pela renovação da identidade docente. São inúmeros os fatores percebidos que levam a essas alterações e que fazem com que os professores se sintam desajustados perante as mudanças sociais.

De acordo com alguns autores, “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad” (DUBET e DURU-BELLAT, 2000 *apud* FANFANI, 2007). Mais que isso, percebemos, ainda que de forma geral, que a tendência é a sociedade esperar mais do que a escola é capaz de produzir (FANFANI, 2007).

No entanto, há de se convir que, além da contribuição dessas mudanças atuais citadas anteriormente, para o desajustamento social dos professores, existem também alguns fatores que podem ser percebidos no passado, isto é, na segunda metade do século XIX, que demonstram um momento importante na compreensão da ambigüidade do estatuto dos professores. De acordo com Nóvoa (1999), percebe-se, nesse período, uma imagem intermédia dos professores, uma vez que são vistos como indivíduos entre várias situações, ou seja,

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p. 18).

Diversas funções são instituídas à escola e aos professores; a responsabilidade pela educação e o aumento do caráter multifuncional da escola não correspondem ao volume e à qualidade dos recursos que são aportados a essa instituição. Sendo assim, a consequência dessa relação é o desapontamento e o desencanto social para com a escola e uma profunda sensação de mal-estar no corpo docente que percebe não estar à altura de tais circunstâncias (FANFANI, 2007).

Dialogando com autores como Esteve (1999) e Fanfani (2007), podemos perceber que vários fatores são apontados a fim de relacionar esses dilemas, tensões e o mal-estar vivido pelos professores com as mudanças sociais que vêm ocorrendo. Tais mudanças têm colaborado, principalmente com o desajustamento do professor frente à sua profissão, uma vez que ensinar, hoje, já é diferente do que era há vinte anos (ESTEVE, 1999). De acordo com Fanfani (2007), as novas condições de trabalho e a questão da profissionalização são pontos fundamentais para se entender este desajustamento. A cobrança depositada pela sociedade no trabalho do professor e na escola faz com que este se sinta desvalorizado por não haver um maior comprometimento e incentivo por parte dos governantes.

Essa indefinição das funções do professor faz com que se torne mais difusa a concretização de sua identidade e de seu sentido. Diante da diversidade de tarefas, os professores têm dificuldades em definir e delimitar objetivos e prioridades na sua atividade profissional e essa situação tem contribuído com a conhecida “crise de identidade”, vivenciada na atualidade pelos professores (ABRAHAM, 1988; COLE, 1985; ESTEVE, 1991; MACEDA, 1994; NÓVOA, 1989; TEODORO, 1992; VILA, 1988).

Percebe-se, assim, na profissão docente, a inexistência de um campo delimitado por ocupações e funções próprias, como ocorre com muitas ocupações profissionais. Muitas vezes, a docência nem se enquadra como uma profissão, ou seja, é reconhecida como um ofício (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001).

Além disso, vale destacar o aumento do número de professores contratados temporariamente no Brasil, na maioria das vezes em precárias condições de trabalho. Em meio a tudo isso, a política salarial do setor público é marcada por medidas diferenciadoras e flexibilizadoras das relações de trabalho. Assim, os tipos de trabalho dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário – do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação. Dessa forma, percebem-se, também, mais fatores que dificultam a constituição de uma identidade comum aos profissionais da educação (OLIVEIRA, 2002).

No que tange à educação escolar, propriamente dita, apreendemos que esta vem sofrendo diversas modificações no decorrer dos anos. Modificações estas que podem ser percebidas em variados âmbitos: o propósito e as finalidades da educação, o educador, o educando, o sistema de ensino, a formação do docente, etc. O que não se discute e não se modifica é o valor fundamental que possui a educação em nossas sociedades. Pelo menos nos discursos, este “valor” permanece o mesmo desde a Segunda Guerra Mundial, momento em

que a modernização e a democratização eram os principais objetivos dos governos. Quanto mais pessoas escolarizadas, mais trabalhadores e, conseqüentemente, um maior crescimento econômico (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001).

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que, tendo em vista a atual conjuntura econômica, social e cultural (globalização, capitalismo, etc.), pode-se afirmar que a crise de identidade é um fenômeno que atinge diferentes instituições, ou seja, não apenas a escola, mas também a família, a religião, enfim, a sociedade de uma maneira geral.

O cenário social em que está inserido o professor atualmente vem contribuindo, além de outros fatores, com o acirramento das exigências feitas à profissão docente e à escola e, conseqüentemente, com a “crise de identidade”. As mudanças sociais e econômicas de nossa sociedade interferem diretamente no que se espera do trabalho do professor ou, em outras palavras, no processo de profissionalização docente. Para Tardif *et al.* (2001, p. 16),

o movimento de profissionalização do ensino e a transformação da formação que ele reclama, constituem aquilo que hoje se chama “construções sociais”, remetendo para actividades simbólicas e organizacionais de grupos que tentam por diversos meios fazer valer as suas concepções da formação e da profissão.

Nesse aspecto, o autor chama a atenção para o fato de que, perante o fenômeno da profissionalização, os professores estão cada vez mais numa condição de expectadores, com pouca margem de autonomia, uma vez que as definições sobre a formação e a profissão docente são atribuídas por atores externos ao processo – pesquisadores do ensino superior e formuladores de políticas educacionais. Assim, a profissão ou o processo de profissionalização se dá através da construção social, ou seja, “é uma realidade dinâmica e contingente, baseada em acções coletivas de um grupo, cuja identidade se constrói através de interações com outros grupos, instâncias e actores sociais” (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001, p. 11).

A partir dessa definição, é possível dimensionar a complexidade que envolve o fazer docente e a constituição da identidade profissional, haja vista as múltiplas determinações envolvidas nesse processo. O profissional está sendo influenciado, hoje, pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos que incluem o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar crenças e valores, aprender o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino (LASKY, 2005 *apud* CARLOS MARCELO, 2009).

Sendo assim, a partir dessas discussões, surgiu o principal interesse pela realização da presente pesquisa. Juntamente com as leituras realizadas, o interesse pelo tema desenvolvido

nesta investigação se inicia também durante a minha graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), no período em que foi desenvolvido o meu trabalho de Iniciação Científica, cujo título foi “A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa”¹. Neste trabalho tínhamos como objetivo principal identificar e analisar elementos que subsidiaram as dinâmicas de constituição das identidades profissionais de estudantes do curso de Pedagogia da UFV. Foi um trabalho considerado de grande importância, uma vez que passamos por um momento em que buscamos a construção de um curso que deveria assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, homologadas em 2006.

Este trabalho se justificou devido à mudança do perfil do aluno do curso de Pedagogia da UFV. De acordo com Barletto (2006), em pesquisa desenvolvida com ex-alunas do curso de Pedagogia da UFV da década de 80, a procura pelo curso, segundo depoimentos de muitas alunas, era movida pela progressão funcional. O perfil destas alunas era marcado por serem professoras, em exercício ou não, que procuravam o curso para aperfeiçoamento e/ou progressão na carreira de magistério. Em outra pesquisa realizada por Barletto (2006a) sobre o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia, referente ao período de 1998 a 2004, os dados revelam que os discentes, em sua maioria, não traziam essa formação e suas concepções e imagens sobre o trabalho docente não estariam marcadas pela prática do magistério. Dessa forma, estes dados nos suscitaram algumas reflexões a respeito dos alunos e do curso. Quanto aos alunos, questionamos: quais seriam suas motivações ao escolherem o curso de Pedagogia? Qual a identidade profissional que se atribuem ao término do curso? Quais as suas perspectivas de atuação e desenvolvimento profissional? Quanto ao curso, indagamos: como se propõe a articulação entre as dimensões práticas e teóricas no plano curricular?

Através das análises realizadas, constatamos que a identidade dos estudantes de Pedagogia é construída ao longo da vida, ou seja, ela se inicia na vida escolar e continua se constituindo durante e depois da formação profissional. Ao longo da carreira docente, o processo de constituição da identidade não se encerra, pelo contrário, a identidade continua se formando, por ser esse um processo dinâmico.

Por meio das entrevistas com os alunos, percebemos quais identidades eles atribuem a si mesmos e quais são as expectativas e perspectivas em relação ao curso de Pedagogia da

¹ Esta pesquisa contou com o financiamento do CNPQ e da FAPEMIG, sendo desenvolvida entre agosto de 2007 e julho de 2008, no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Práticas Educativas do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, sob a coordenação da professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

UFV. Os estudantes indicaram uma falta de preparo adequado para o exercício da profissão e a necessária relação entre teoria e prática foi evidenciada como uma lacuna existente no curso. No tocante à profissão docente, os estudantes nos apresentaram em suas entrevistas diferentes imagens que configuram esse conceito. Ao serem solicitados a escolher uma imagem que representasse o trabalho docente, eles apresentaram em seus discursos as duas diferentes formas de representação da imagem do profissional docente: a imagem real – aquela presente na realidade da profissão docente – foi apresentada pela minoria dos entrevistados, enquanto a imagem ideal prevaleceu nos discursos dos estudantes. Assim, através dessas imagens, pudemos inferir que a profissão docente ainda é muito idealizada. Mesmo aparecendo nos discursos a imagem real - aquela que está presente no nosso cotidiano -, a ideal, ou seja, aquela que os estudantes projetam enquanto profissionais, se encontra presente na concepção do estudante de Pedagogia de forma positiva, principalmente por este acreditar e valorizar a profissão do professor.

A pesquisa de Iniciação Científica nos revelou, assim, como são amplas as possibilidades de constituição das identidades profissionais e, dessa forma, suscitou o interesse por maiores investigações. No entanto, as investigações da presente pesquisa elegeram como sujeito o professor. Em contraposição a uma abordagem de investigação pedagógica que enfatiza aspectos estritamente acadêmicos na constituição do trabalho do docente, reduzindo-o a um conjunto de competências e de capacidades, adotamos uma perspectiva teórica mais centrada nos professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes.

O que leva um professor a ser o que ele é são as experiências únicas vivenciadas por cada um deles, de forma que não existe um professor ou qualquer outro profissional idêntico a outro de sua categoria. Cada um tem princípios e valores que são incorporados, modificados e perpetuados durante a sua trajetória, seja como pessoa ou profissional. As escolhas e as formas de agir como profissionais são resultantes do intercâmbio entre valores e ações, na medida em que estes se comunicam com os valores e ações dos outros. Assim, nos encontramos em um constante processo de “metamorfose”, uma vez que a identidade profissional é constantemente movida por experiências pessoais, num contínuo movimento ação-reflexão-ação.

É por meio desse contexto que buscamos analisar as representações sociais que o docente em exercício tem sobre o ser professor, tentando compreender a influência da formação inicial e da experiência concreta do trabalho na construção destas representações. Nesse sentido, formulamos algumas questões norteadoras do estudo: quais as representações

sociais que os professores em exercício possuem sobre a sua profissão? Estas representações ajudam a revelar indícios da constituição das identidades profissionais?

Através destas questões, é possível, então, definir o nosso principal objetivo nesta pesquisa, que consiste em conhecer as representações sociais de professores em exercício, egressos do curso de Pedagogia da UFV, sobre o “ser professor”, visando à compreensão da constituição da identidade profissional docente. Elegemos, também, como nossos objetivos específicos:

- Levantar as representações sociais que o professor em exercício tem sobre seu fazer profissional, tendo em vista os discursos oficiais sobre a profissionalização e a formação docente;
- Compreender a influência da formação inicial e da experiência concreta do trabalho na construção destas representações;
- Analisar como estas representações sociais nos revelam indícios para a compreensão da constituição das identidades profissionais dos docentes.

Dessa forma, ao tentarmos compreender a constituição da identidade profissional, torna-se necessário reconhecer as representações sociais dos professores em exercício, partindo do princípio de que é essa representação que permite ao professor nomear a sua profissão e definir determinadas ações e condutas. Ao falarmos em imagens, estamos nos referindo às representações que acreditamos ser fundamentais para a constituição da identidade profissional docente. Assim, de acordo com a perspectiva adotada por Nóvoa (1997, p. 40), “só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*”.

Portanto, adotamos como perspectiva de trabalho o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, realizada através de questionários, entrevistas semi-estruturadas que foram analisadas por meio do método de análise de conteúdo. A estrutura do nosso trabalho se dá, inicialmente pela apresentação das definições e das delimitações dos principais aspectos que servem de base para a organização e estrutura desta pesquisa, como a identidade, a formação, profissionalização docente e a Teoria das Representações, tendo em vista a busca por novos paradigmas na formação e na valorização da profissão. Posteriormente, apresentamos os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, bem como um perfil social, econômico e cultural dos sujeitos participantes, seguidos das análises e, finalmente, das nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1

O primeiro capítulo desta pesquisa objetivou delimitar os principais aspectos que servem de base para a organização e estrutura deste trabalho. Sendo assim, trata da temática identidade profissional docente, conceituando-a e contextualizando-a no atual cenário vivenciado pelos professores. Concomitantemente, apresenta outras categorias relevantes para o entendimento da constituição da identidade docente, como a formação de professores e a profissionalização docente, tendo em vista a busca por novos paradigmas na formação e valorização da profissão. Além disso, contextualiza a Teoria das Representações Sociais, bem como justifica a sua escolha como aporte teórico-metodológico da presente pesquisa.

1.1 Identidade profissional docente: conceituando e contextualizando

Analisando o contexto social em que a classe dos professores se encontra inserida atualmente, é possível perceber a existência de certo descontentamento por parte de muitos professores que exercem a profissão. O *status* do “ser professor”, que existia há décadas, vem desaparecendo com o passar dos anos. O desprestígio social e a desvalorização da profissão docente contribuem com o acirramento da crise de identidade desse profissional. Como já apontado anteriormente, várias atribuições, diferentes das funções educacionais, são dadas aos professores, e estes se sentem desajustados frente a tantas responsabilidades.

A categoria identidade apresenta significados diferentes para a Psicologia, a Sociologia e para outras ciências. Assim, segundo Guimarães (2004), trata-se de uma temática complexa, tanto na compreensão, quanto no processo de constituição. De acordo com Dubar (1998, *apud* Costa e Silva, 2003, p. 92), “a identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, são construídas numa dinâmica de interação permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro”. A identidade, destarte, se constitui de forma inerente ao processo de socialização, ou seja, é construída na interação social e cultural.

A identidade não se apresenta como algo dado e determinado, possuindo suas categorizações, seja a “identidade para si” (sentimento, imagem e representação de si próprio), que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, seja a “identidade para os outros”, relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

Nesse sentido, a identidade profissional docente é construída durante toda a vida – escolar, acadêmica e profissional – visando sempre a necessidade de “somar” às identificações anteriores, para que, no futuro, se tenha uma identidade constituída, valorizada, pois a identidade atribuída e definida pela sociedade é muito importante para esse processo. Além disso, os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos) e por adesão a um conjunto de valores que são construídos ao longo de toda a sua vida. Em consonância com essa argumentação, Nóvoa (1997, p. 33) aponta que:

(...) não há dois professores iguais e que as identidades que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. E a conclusão de que é possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua ação pedagógica: *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és.*

Dessa forma, nossas questões de pesquisa foram delineadas tendo como perspectiva teórica que à construção da identidade social está inerente o processo de socialização, constituindo um componente essencial tanto das práticas como das representações dos sujeitos. Segundo Dubar (1997), a identidade social traduz uma categoria de análise mais coerente para a percepção da construção da identidade, pois não é inata, resulta da socialização dos indivíduos, não é puramente pessoal, depende do julgamento dos outros. Ou seja, a identidade social se configura no contexto de uma construção, ruptura e reconstrução que se prolonga por toda vida, resultando mesmo de um processo de negociação interindividual e de uma dupla transação: biográfica e relacional.

Com relação especificamente à construção da identidade do professor, Pimenta (2002) considera que esta se constrói a partir do significado social da profissão, bem como da revisão constante dos significados sociais atribuídos tradicionalmente à profissão. Além disso, constrói-se pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. A identidade docente está diretamente relacionada ao significado que cada professor,

enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

Ainda em relação à construção da identidade do professor, Nóvoa (1997) entende que o processo identitário dos professores perpassa pelo que ele chama de “triplo AAA”: A de

Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; a de Ação porque certos métodos e técnicas “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros, pois todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar; e A de Autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, sendo a mudança e a inovação pedagógica intimamente dependentes desse pensamento reflexivo.

Por muitos anos, os professores valorizavam o saber disciplinar e eram vistos apenas como meros transmissores de conhecimento. A função de transmitir os conhecimentos possui o valor, no entanto, mais do que isso, é importante também que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual. Nóvoa (1997) defende a idéia de que a forma como o professor ensina está diretamente ligada à imagem que ele faz da profissão. Laborit (1992, p. 55 *apud* Nóvoa, 1997, p. 36) indaga: “será que a educação do educador não se deve mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”

Durante a formação de professores, a afirmação da valorização da identidade precisa estar ainda mais presente. Para Nóvoa (1999), os cursos de formação de professores precisam estar mais preparados, no sentido de orientar melhor os estudantes em relação à realidade da profissão. O que se percebe é que, durante os cursos de formação de professores,

(...) definem-se as actividades e abordagens da formação de professores, transmitindo ao futuro professor o que *deve* fazer, o que *deve* pensar e o que *deve* evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto. Estas abordagens da formação inicial são, em si mesmas, ansiogénicas, pois implicam uma constante comparação com o modelo de professor ideal, baseando-se no pressuposto de que o professor é o único responsável pela eficácia da docência, e estabelecendo uma relação directa entre a personalidade do professor e o êxito na docência (NÓVOA, 1999, p. 118)

Sendo assim, nesta pesquisa, em conformidade com a literatura apresentada, partimos do pressuposto central de que as identidades são processos contínuos de significação, que não são fixas ou dadas e que se constituem nas relações desenvolvidas em cada contexto. Por fim, vale ressaltar que as práticas de cada grupo profissional estão diretamente relacionadas às representações e à(s) identidade(s) vivida(s) e atribuída(s), quer no contexto de trabalho quer fora dele, o que contribui para a emergência dos grupos profissionais (COSTA e SILVA, 2003).

1.1.1 Transformações sociais que afetam a constituição identitária docente

Muitas são as preocupações, atualmente, no que tange à escolarização dos estudantes na educação básica. As atenções, nesse sentido, estão voltadas principalmente para o professor, enquanto profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola. A formação deste profissional se encontra em um intenso debate, tendo em vista que esta não acontece de forma isolada da sociedade, mas sim em consonância com a escola, o ensino e currículo de cada época.

De acordo com Santos (2009), a responsabilidade pela formação do cidadão recai muitas vezes sobre o professor. O desempenho do aluno está sendo mediado, atualmente, por políticas de avaliação da educação, através de provas que pretendem medir o ensino recebido pelo aluno, e o professor se sente, na maioria das vezes, obrigado a preparar aquele aluno apenas para a avaliação a qual ele será submetido. Segundo Brzezinski (2008), surgem cada vez mais exigências impostas aos professores no sentido de estimular o desenvolvimento das competências tão importantes para atingir a qualidade total, objetivo primordial de atendimento às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade. Assim, espera-se a formação de um professor técnico-profissional que consista em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado imediato do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano escolar. Dessa forma, acontecem as políticas de certificação de competências, ou seja, existe um modelo que se deve seguir para que se tenha um bom desempenho e uma excelente avaliação. Percebemos, assim, que as políticas educacionais de formação e valorização dos professores do ensino fundamental se acercam da qualidade total e desprezam a qualidade social.

Com isso, os professores vão, gradativamente, assumindo a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho, apresentando cada vez mais problemas de saúde e estresse por se sentirem, sobretudo, culpados pelas falhas.

Com relação a isso, Esteve (1999) aponta a existência de doze elementos de transformação no sistema escolar que afetam sobremaneira o trabalho docente, a saber:

(1) Aumento das exigências feitas ao professor: atualmente, várias funções são atribuídas aos professores, o que acaba contribuindo para uma maior responsabilização desses profissionais e da escola com a educação. O professor não pode reduzir sua função apenas ao domínio do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. É como se hoje um professor precisasse ser pai, médico, psicólogo, assistente social, sendo que essas não são funções reais de responsabilidade do professor e, além disso, o que se percebe é que a formação desse

profissional continua a mesma, visando, principalmente, ao desenvolvimento cognitivo do aluno;

(2) Inibição educativa de outros agentes de socialização: de acordo com Esteve (1999), registrou-se, nos últimos vinte anos, um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização, paralelamente ao processo de exigência de maiores responsabilidades educativas ao professor. Nesse sentido, é possível perceber em nossa sociedade grandes mudanças nas estruturas familiares, principalmente no que diz respeito às funções que são de responsabilidade destas. A entrada da mulher no mercado de trabalho é um fato marcante e pode ser considerado como um “divisor de águas” para as mudanças que acarretam, principalmente, maiores responsabilizações à escola, nomeadamente no tocante ao respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar;

(3) Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola: a comunicação, atualmente, se estabelece de uma forma rápida e fácil, fazendo com que determinados conteúdos, descobertas e conhecimentos cheguem ao outro lado do mundo em apenas alguns segundos. Sendo assim, algumas das funções do professor, como a de facilitador do conhecimento, transmissor de conteúdo, educador, estão diretamente relacionadas à função de um comunicador. É dentro da escola que as primeiras comunicações sociais e culturais de um indivíduo acontecem e é principalmente por isso que o professor necessita estar atualizado com essa nova comunicação tecnológica. Esta também pode ser considerada outra situação que vem fazendo com que os professores se sintam desajustados às demandas inovadoras da educação – as novas tecnologias aplicadas ao ensino. A maioria dos professores nos países como Brasil, Argentina e Uruguai acredita ser importante o uso das novas tecnologias, no entanto, uma minoria nestes países ainda apresenta certos temores com relação ao uso delas. Dessa forma, as novas tecnologias obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos, modificando o seu papel tradicional;

(4) Ruptura do consenso social sobre a educação: o professor, atualmente, vem se confrontando cada vez mais com diferentes tipos de socialização, produzidos pela sociedade multicultural e multilíngue, fazendo com que este modifique os materiais didáticos e diversifique os programas de ensino. Não existe mais um consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar, principalmente porque não existe mais uma homogeneidade entre os educandos, mas um conjunto de especificidades que fazem com que o professor assuma diferentes tarefas educativas básicas para compensar,

muitas vezes, a carência do meio social de origem dos alunos, o que configura uma importante diversificação as funções docentes;

(5) Aumento das contradições no exercício da docência: o professor dos dias atuais vem se deparando cada vez mais com contradições advindas das obrigações das quais lhe são exigidos certos saberes. O profissional docente é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos. Um exemplo pode ser dado pelo fato de ser exigido do professor o desenvolvimento da autonomia do aluno, sendo que esta pode ser incompatível com a exigência de integração social, quando implica no predomínio das regras do grupo, ou quando a instituição escolar funciona através de certas lógicas sociais, políticas ou econômicas;

(6) Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo: para Esteve (1999), nos últimos vinte anos, das mudanças ocorridas no sistema educativo, a principal delas se dá por meio da passagem de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador. Dessa forma, de acordo com o autor, se instituiu um formato de ensino em que os graus acadêmicos não asseguram mais o “*status*” social e as compensações econômicas que eram antes asseguradas. Assim, percebe-se uma perda de motivação dos alunos para estudar e uma conseqüente menor valorização social do sistema educativo;

(7) Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo: devido à situação descrita no item anterior, foi possível perceber que houve uma modificação no que se refere ao apoio do contexto social do ensino, uma vez que, segundo Esteve (1999), a realidade mostrou que a extensão e a massificação não produziram a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos, como há vinte anos se esperava. Dessa forma, observa-se a retirada do apoio unânime da sociedade e o abandono da idéia de educação como promessa de um futuro melhor. Uma conseqüência dessa desvalorização é a responsabilização dos professores, por serem estes os responsáveis diretos do sistema de ensino. Em um passado não muito distante, o apoio aos professores e à educação perante as dificuldades do processo de aprendizagem e de educação dos filhos era evidente, entretanto, no momento atual, o que vimos é uma defesa incondicional dos alunos, independente de qual seja o conflito e a razão para tal;

(8) Menor valorização social do professor: a perda do prestígio e do “*status*” social e cultural pode ser percebida, nos dias atuais, entre os professores, sobretudo, os professores do ensino secundário com formação universitária. Atualmente, este “*status*” social está diretamente relacionado a critérios econômicos. Para muitos em nossa sociedade, a escolha pela profissão docente pode ter se dado em decorrência da incapacidade de ter um emprego melhor, ou seja,

uma profissão em que se ganhe mais dinheiro. Nessa perspectiva, o salário se torna mais um elemento de crise de identidade dos professores, por ser essa classe reconhecidamente pouco remunerada em nosso país;

(9) Mudança dos conteúdos curriculares: percebemos cada vez mais em nossa sociedade um grande avanço das ciências e das tecnologias, exigindo sempre uma mudança profunda dos conteúdos curriculares. Sendo assim, espera-se um bom funcionamento da formação continuada dos professores com relação aos novos conhecimentos e saberes que surgem diariamente nos meios de comunicação, para se evitar a desinformação e a insegurança destes perante as mudanças que se projetam;

(10) Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho: nos dias atuais, é possível observar que, mesmo havendo uma maior intensificação do trabalho do professor, com a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores, não se teve uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Os professores que se comprometem com uma maior renovação pedagógica do seu trabalho se encontram freqüentemente limitados pela falta de material didático necessário e de recursos para adquiri-lo;

(11) Mudanças nas relações professor-aluno: de acordo com Esteve (1999), foi possível observar nos últimos vinte anos que as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas. Antes se verificava uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos sobre os alunos, enquanto estes tinham apenas deveres. Hoje, o que se passa é exatamente uma situação contrária, não deixando de ser igualmente injusta, na qual o professor se encontra submetido aos “poderes” dos alunos que, por sua vez, estão impunes a agressões verbais, físicas e psicológicas contra professores ou outros colegas. A violência é um problema atual que constitui um simples reflexo do ambiente social dos bairros degradados ou das grandes cidades que, infelizmente, vem afetando o ambiente escolar;

(12) Fragmentação do trabalho do professor: para Esteve (1999), nos últimos vinte anos, houve uma fragmentação da atividade do professor, acarretando um baixo desempenho desse profissional, mas isso não é apenas por incompetência e sim por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Além das aulas ministradas, os professores precisam cumprir outras funções e atividades administrativas, como orientação dos alunos, organização de atividades várias e da disciplina, seminários e reuniões com a coordenação, etc. Assim, o professor se encontra sobrecarregado de trabalho e impossibilitado de definir e delimitar suas funções.

Desse modo, cabe discutir como os cursos de formação inicial procuram fazer frente a esses desafios. Nesse sentido, o item seguinte trata exatamente da forma como os cursos de Pedagogia pensam a formação do educador de acordo com o contexto atual, fazendo frente às novas exigências postas à educação em geral e aos professores, em particular.

1.2 A formação do educador no curso de Pedagogia: Diretrizes Curriculares

Para se entender como se dão e se constituem a identidade docente, torna-se necessária a contextualização dos cursos de Pedagogia, ou seja, os cursos de formação de professores. No âmbito das políticas de formação de professores, é possível observar, nas duas últimas décadas, um intenso debate em torno da discussão das várias identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil. Este debate nos mostra a disputa de projetos no plano da formação do profissional da educação, resultante das diferentes interpretações do campo da Pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos históricos (AGUIAR *et al.*, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares (DCN's) do curso de Pedagogia homologadas em 2006, o pedagogo possui as seguintes atribuições: (1) exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (2) atuação em cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; (3) atuação na área de serviço e apoio escolar; (4) atividades em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos.

A docência aqui atribuída ao pedagogo não está relacionada apenas ao ato de ministrar aulas, pois deve também ser ampliada, uma vez que se articula à idéia de trabalho pedagógico, ao ser desenvolvida em espaços escolares e não escolares. Os cursos de Pedagogia, de acordo com as DCN's-Pedagogia, deverão ter uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não escolares e no desenvolvimento crítico e reflexivo, fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da Pedagogia. Dessa forma, ao organizar curricularmente o curso de Pedagogia, não se pode equivocar, organizando-o como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação.

De acordo com dados atuais do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - INEP - (2011), existem hoje no Brasil 1.439 cursos de graduação em Pedagogia, sendo que 1.365 são presenciais e 74 à distância. Assim, percebe-se uma variedade de funções e habilitações que permeiam a formação do profissional da educação, dificultando ainda mais a delimitação de sua identidade. Todavia, julgamos importante analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFV, a fim de conhecer essa proposta com o intuito de perceber a existência ou não dessa variedade de funções do campo profissional dos professores.

1.2.1 Relação teoria-prática: proposta pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

O curso de Pedagogia da UFV, especificamente, optou pela docência, com ênfase na pesquisa e gestão. Assim, a matriz curricular (anexo 1) está organizada em atividades como disciplinas, práticas, estágios e produções científicas, consideradas instrumentos essenciais para a formação que se busca alcançar.

Dessa maneira, destaca-se a necessidade do envolvimento do aluno de Pedagogia em atividades de pesquisa e extensão. A pesquisa oportuniza o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, seus métodos de produção, tornando-se um meio importante de reflexão sobre a realidade da educação. Por outro lado, a extensão possibilita a interlocução e troca de conhecimentos e experiências com as instituições educacionais, proporcionando a intervenção e a investigação da realidade social, tornando-se um dos espaços privilegiados para os estágios supervisionados, extracurriculares e curriculares, para as práticas de formação e atividades de natureza acadêmica e científico-culturais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, divididas da seguinte forma: (1) 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos; (2) 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; (3) 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Um dos objetivos específicos do curso de Pedagogia é analisar a natureza da profissão, foco de sua formação, mapeando as competências, as habilidades e as atitudes necessárias para o trabalho pedagógico. Com isso, o curso promove uma maior integração do graduando com o trabalho em que irá exercer sua profissão, possibilitando, assim, a relação teoria-prática, uma vez que esta é uma lacuna apontada em diversas literaturas e estudos realizados.

Partindo do pressuposto de que prática não se restringe apenas à ação, à instrumentalização do exercício da docência, é possível perceber que a proposta pedagógica apresentada promove a relação teoria-prática enquanto um instrumento de reflexão da prática pedagógica.

Concomitantemente, ressaltamos a importância dada pela proposta curricular ao estágio, uma atividade pela qual é possível estabelecer um maior conhecimento com a realidade da profissão docente. No parágrafo IV do Art. 8º do Projeto Político Pedagógico, observamos que:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV – estágio curricular a ser realizado, a longo do curso de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Além disso, do primeiro ao quarto período do curso, os estudantes cursarão como disciplinas obrigatórias as Práticas de Formação Acadêmica. Elas devem ser entendidas como um movimento contínuo entre o saber e o fazer na busca de significados e soluções das situações que envolvem a educação escolar. Assim, devem transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar, como também marcar sua presença junto às agências não escolares. Estas disciplinas enfatizam a docência, a pesquisa e a gestão visando a aproximar as fronteiras das disciplinas. A Prática de Formação Acadêmica, de caráter obrigatório, deverá ser coordenada por quatro docentes das três áreas de conhecimento e de atuação do Departamento de Educação (DPE), sendo dois de Fundamentos da Educação, um de Didática e um de Gestão, responsáveis pela organização, planejamento e execução de suas atividades,

objetivando: (1) manter o discente em permanente contato com o mundo do trabalho no qual estará inserido profissionalmente, propiciando-lhe reflexões para compreendê-lo e transformá-lo; (2) viabilizar a realização de atividades de pesquisa e extensão, como instrumento de aprofundamento da reflexão sobre o mundo prático e profissional e suas questões, bem como a apropriação de conhecimentos teórico-práticos da pesquisa e da extensão, como parte de sua formação; (3) viabilizar a integração teoria-prática permanentemente, incluindo momentos de análise e reflexão nos encontros previstos, cuja finalidade principal é organizar, de forma interdisciplinar, as atividades previstas nas Práticas Pedagógicas de Formação; (4) viabilizar a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como momento de síntese do processo das Práticas de Formação, a partir das tematizações nascidas das reflexões iniciais feitas pelos discentes sobre a educação.

Em virtude disso, cabe um desafio ao curso de Pedagogia em relação às práticas. Existem duas maneiras de se pensar a prática: a primeira, em que o sujeito atua, problematiza e reflete sobre a situação e a segunda, aquela em que o sujeito simplesmente atua, exerce uma ação. Assim, é função do curso mostrar aos alunos que não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. O pensamento reflexivo precisa estar presente em todas as teorias e é esse o exercício necessário aos cursos de formação de professores.

1.2.2 Formação de professores: em busca de novos paradigmas

Percebemos, atualmente, como aumenta cada vez mais a necessidade de políticas de formação e valorização da profissão docente. Com a queda do investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação, é possível detectar um avanço maior da má qualidade da formação e ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores. A situação atual das escolas públicas demanda investimento público massivo em políticas de profissionalização e formação continuada de professores, de qualidade elevada, para a educação básica, além de condições de infra-estrutura que ofereçam suporte para a produção de conhecimento e a formação científica adequada às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho. É por isso e muito mais que muitos jovens se afastam cada vez mais da carreira do magistério. Enquanto, para muitos estudantes que ingressam nas licenciaturas, essa é uma escolha prioritária, para os recursos orçamentários as licenciaturas e a formação de professores não constituem prioridade (FREITAS, 2007).

Quanto aos sujeitos professores, Gimeno Sacristán (1995) diz que a prática pedagógica docente, o ensino, são práticas sociais, principalmente porque refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem tanto os professores quanto os alunos. No entanto, o que percebemos atualmente é que cada vez mais procuram os cursos de formação de professores sujeitos com pouca base cultural, isto é, não são os sujeitos mais cultos de uma determinada sociedade que almejam a profissão docente para início da carreira profissional. Contraditoriamente ao que se espera do professor, que este cultive a cultura em seus alunos, mostrando que a escola é um ambiente de elaboração de saberes culturais, a prática docente mostra que a realidade é outra, que falta cultura para os próprios professores (GIMENO SACRISTÁN, 1995). Até mesmo os estudantes que possuem melhores desempenhos nos cursos de formação de professores buscam outras atividades diferentes daquelas exercidas pelos professores nas salas de aula, indo além, cursando um mestrado, doutorado e almejando a atuação no ensino superior, seguindo uma carreira acadêmica, distanciando-se cada vez mais da escola.

Todavia, não se pode generalizar esta “falta de cultura” para todos os níveis do professorado. Existe uma grande diferença, principalmente com relação ao *status* obtido pelos diferentes níveis da profissão docente. Percebemos um menor valor dado aos professores da educação básica, enquanto que aos professores universitários e aos pesquisadores são atribuídos valores para que estes pesquisem e estudem a profissão daqueles que não possuem, principalmente, tempo para o fazerem: o professor do ensino elementar. Vários são os fatores que contribuem para essa diferenciação do *status* do grupo profissional. Hoyle (1987 *apud* Gimeno Sacristán, 1995) nos aponta alguns destes fatores, como a origem social do grupo que provém das classes médias e baixas; o grande número de profissionais, o que dificulta a melhoria salarial; a feminização; o *status* dos clientes; a relação com os clientes, que é de obrigatoriedade e não de forma voluntária.

No discurso, percebe-se uma grande importância dada à figura do professor e à prática docente, no entanto, na realidade não é isso que acontece. É preciso, dessa forma, repensar os cursos de formação dos professores, pois a imagem social do professor interfere na escolha profissional. É nos cursos de formação que os professores-estudantes precisam ter contato com a cultura necessária e com a realidade da educação. Esse é um tema que se encontra em intenso debate nos estudos sobre formação de professores - a relação entre teoria e prática e a busca por um paradigma eficaz que os interligue.

Nesse sentido, trazemos as contribuições de Perez Gomez (1995), para a compreensão dos modelos de racionalidade do fazer docente: a concepção técnico-especialista e a concepção como prático autônomo.

A abordagem técnica se encontra no quadro da racionalidade técnica que trata de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX. De acordo com essa abordagem, a atividade do professor se dá por meio da instrumentalização do seu trabalho, aplicando-se rigorosas teorias e técnicas científicas à solução de problemas. Transversalmente à racionalidade técnica, o professor é obrigado a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção, ou seja, a autonomia do professor é deixada de lado. Muitos são os limites e lacunas desta abordagem mais instrumental de ensino. É preciso ressaltar que a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. Para muitos acontecimentos, principalmente no cotidiano da sala de aula, existem especificidades e não existem teorias que possam explicá-los ou até mesmo resolvê-los.

Todavia, conforme pontua o autor, não se deve abandonar de forma generalizada a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa. Em muitas situações e tarefas concretas é necessária a utilização de métodos e teorias na resolução de problemas. No entanto, não se pode considerar esta abordagem como única e prioritária na atividade prática do professor.

Por outro lado, a racionalidade prática que emergiu a partir das críticas relativas à racionalidade técnica foca a sua atenção para um papel do professor como reflexivo da sua ação. O professor, nessa abordagem, reflete sobre a sua prática, manejando a complexidade e resolvendo problemas práticos por meio da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Contudo, a prática do professor não deve ser pautada apenas no conhecimento prático, a formação desse profissional se dá ao lado da reflexão da prática através da teoria, ou seja, as duas racionalidades se completam. Não havendo uma formação técnica, não existem meios de se pensar a prática (GIMENO SACRISTÁN, 1995; ALARCÃO, 1996; PEREZ GOMEZ, 1995).

Concordamos com Gimeno Sacristán (1995) quando este aponta que é preciso ter consciência de que vários são os fatores que contribuem para a educação, como fatores econômicos, políticos e culturais de nossa sociedade. Não é do professor toda a responsabilidade pela atividade educativa, porém, é seu dever entender e saber que a ação educativa se dá de forma contextualizada em um sistema de práticas. À educação referem-se

ações muito diversas, que acabam influenciando a prática didática. Assim, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Esse é um desafio para os cursos de formação de professores.

Nesse contexto, é enfatizado o papel fundamental da formação inicial no desempenho da prática profissional, destacando-se o movimento para a profissionalização docente. “Este movimento de profissionalização parece largamente ideológico, na medida em que repousa nas ‘novas representações’ do ensino, do acto de ensinar, do saber dos professores e do lugar dos grupos de professores no seio do sistema educativo” (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001, p. 14). Quanto à profissionalidade, sabemos que ainda existe uma indefinição quanto ao seu conceito pelos próprios profissionais docentes. Sendo assim, os itens a seguir são dedicados a essas discussões.

1.3 Profissionalização docente

A fim de compreendermos o processo de profissionalização docente, é preciso que tenhamos noção das principais características do conhecimento profissional. Inicialmente, vale ressaltar que, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que são indispensáveis para a instrumentalização da profissão. Além disso, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, que se adquirem, na maioria das vezes, nos cursos de formação, por meio de disciplinas científicas, tanto da área das ciências naturais e aplicadas quanto das ciências humanas e sociais, bem como das ciências da educação. Nesse sentido, é previsto que estes conhecimentos sejam adquiridos por meio de longa formação de alto nível, na maioria das vezes de natureza universitária ou semelhante. Contudo, tais conhecimentos, embora possam ser considerados teóricos, são pragmáticos, ou seja, podem ser aplicados na prática e, no caso do professor, por exemplo, na facilitação da aprendizagem de um aluno que está com dificuldade.

Concomitantemente, estes conhecimentos exigem dos profissionais autonomia, discernimento e reflexão, para que possam não apenas solucionar os problemas, mas também compreender o problema, organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios usados para atingi-los, sendo necessário, para a continuidade na construção dos conhecimentos, uma formação continuada e contínua.

De acordo com Tardif (2002), nos últimos vinte anos, o que se espera através do movimento de profissionalização do ofício de professor é exatamente conseguir desenvolver e

implantar essas características dentro do ensino e na formação de professores. É através desse contexto que se torna necessário compreender, em educação, a profissionalização, ou seja, o entendimento da profissionalização como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.

1.3.1 Profissão docente: vocação X ofício

Para entendermos o sentido da profissão docente, segundo Tedesco e Fanfani (2004), nos dias atuais é fundamental conhecermos o momento de origem, de gênese da profissão. O período inicial, ou seja, a segunda metade do século XVIII, se caracteriza por uma tensão muito particular entre dois paradigmas: o da vocação *versus* o do ofício aprendido. O que distingue este momento de origem é precisamente a luta entre esses dois pólos, que remetem a interesses práticos e a lógicas discursivas específicas. Nesse sentido, sempre existiu uma tensão entre os componentes pré-rationais do ofício de ensinar e a existência de uma série de conhecimentos racionais (Pedagogia, Psicologia Infantil, Didática, etc.) que o professor deveria aprender e utilizar em seu trabalho.

Sendo assim, também de acordo com estes autores, percebemos que ainda existe uma incompreensão quanto ao que seria realmente a profissão docente, ou seja, não se sabe se podemos considerá-la uma profissão, por possuir características particulares que as diferenciam de outras profissões consideradas “normais”. Para ser um bom professor não basta o domínio de competências científico-técnicas específicas ou um compromisso ético-genérico (princípio de honradez, ética profissional, etc.). Pelo contrário, na definição da excelência docente, o compromisso ético-moral com o outro, certa atitude de entrega e desinteresse adquirem uma importância fundamental no desempenho do ofício.

Por outro lado, para Tedesco e Fanfani (2004), a profissão docente está em desacordo com o trabalho autônomo, ou seja, os professores, na maioria dos casos, são funcionários assalariados que trabalham em relação de dependência e recebem um salário (e não honorários). Assim, são trabalhadores que, em muitos casos, estão sindicalizados e lutam coletivamente pela defesa e melhora de suas condições de trabalho. Nesse sentido, as condições profissionais dos professores se devem ao fato de que o desempenho dessa atividade requer um domínio de competências racionais e técnicas que são exclusivas do ofício docente e que são aprendidas em tempos e espaços determinados, ou seja, durante toda

a trajetória escolar, a formação inicial, o exercício concreto da profissão e a formação continuada.

Um dos principais fenômenos destacado por Tardif (2001) como obstáculo para a profissionalização da docência é a formação profissional, que continua deficiente, dispersa, sem relação com o exercício concreto da profissão. Segundo este autor, para se adequar à transformação inevitável da escola - inevitável por causa da aceleração do desenvolvimento dos conhecimentos -, é necessário formar um profissional do ensino, sendo o modelo de profissional proposto pela profissionalização centrado no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências reagrupados em referenciais retirados da análise da prática docente.

Em vista disso, é necessária uma transformação nos próprios fundamentos da formação no ensino. A prática profissional não pode ser tomada como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas sim como um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os praticantes. Os saberes transmitidos pelos cursos de formação de professores devem ser concebidos e adquiridos em analogia à prática profissional dos docentes nas escolas. Sendo assim, a formação deve se ancorar em um vaivém constante entre a prática e a formação, entre a experiência profissional e a investigação, entre os docentes e os formadores universitários. Enfim, a formação profissional se remete para um *continuum*, ou seja, deve acontecer ao longo da carreira docente (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001).

No entanto, há de se considerar que, nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, os professores em exercício e alunos queixam-se da precariedade da formação inicial recebida, principalmente por estes cursos não estabelecerem uma relação mais estreita com a realidade das escolas públicas e por fazerem pouca conexão entre a teoria e a prática.

Até o fim dos anos 1990, os currículos dos cursos de formação de professores se preocupavam, inicialmente, com a teoria, para que depois esta fosse aplicada à prática, demonstrando, assim, uma hierarquização dos conhecimentos, estando o conhecimento científico à frente dos demais (ALARCÃO, 1996). No caso das ciências humanas e sociais, não existe teoria para as relações e acontecimentos do dia-a-dia. Esta é uma das principais críticas feitas ao currículo: o distanciamento entre a teoria e a prática. Um bom trabalho profissional se caracteriza pela realização de uma boa prática e só existe boa prática com sólida formação teórica. Dessa forma, é preciso haver uma relação entre teoria e prática que proporcione ao estudante dos cursos de formação o conhecimento necessário para a realização de um trabalho crítico, reflexivo.

1.3.2 *Profissionalidade docente: a busca pela autonomia*

Como mencionado anteriormente, a própria formação dos professores reflete um fracasso na implantação de abordagens mais reflexivas da ação, por haver um abismo significativo entre a teoria e a prática. A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação², próprio dessa atividade profissional.

Gimeno Sacristán (1995) nos aponta para o fato de que o currículo dos cursos que formam professores são elaborados por especialistas externos à organização escolar e se mostram muito técnicos, constituindo fatores que contribuem para a desprofissionalização do professorado. Por sua vez, os estudantes esperam aprender nos cursos de formação as práticas para se dar aula (técnica). Sendo assim, a tão desejada autonomia do professor nunca existirá, pois se espera que a prática seja repassada, sem inovações e características próprias e pessoais. Para o autor, a organização dos espaços de atuação dos professores já são constituídos antes mesmo da existência de seus atores, assim ficam evidentes várias restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que existem margens para a expressão da individualidade profissional.

Sendo assim, baseando-nos em estudos feitos por Contreras (2002, p. 71) relacionados à profissionalização do ensino, foi possível perceber que

ainda há a possibilidade de defesa de valores considerados tipicamente como profissionais, mas que devem ser analisados no contexto de dimensões próprias do trabalho do professor. Somente assim poderemos recuperar uma concepção de autonomia profissional para os professores de acordo com a própria natureza educativa do trabalho, e não com as estratégias ideológicas da profissionalização.

Para Gimeno Sacristán (1990:2 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 73-74), a definição do termo profissionalidade³ perpassa pela “expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e

² De acordo com Schön, o conhecimento-na-ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. É difícil ao profissional falar deste conhecimento. Todavia, se necessário, ele consegue descrevê-lo, consegue encontrar uma linguagem para falar dele. É isso que acontece quando nos colocamos numa perspectiva de auto-observadores, quando refletimos sobre as nossas ações e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhes está subjacente (ALARCÃO, 1996, p. 16).

³ Alguns autores preferem, ao discutir profissionalização do ensino, evitar o termo “profissionalismo”, já que nele se acaba inserindo, junto com esses valores anteriores, uma descrição ideologicamente presunçosa do *status* e dos privilégios sociais e trabalhistas as quais se aspira. Nesse sentido, optou-se pelo termo *profissionalidade* como modo de resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência (CONTRERAS, 2002, p. 73).

valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. A partir disso, Contreras (2002) acredita ser a profissionalidade referente às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Mais que isso, de acordo com este autor, é importante analisarmos as representações dos professores em relação à profissionalização, tendo em vista que as imagens que eles possuem desse tema associam à ideia de profissional valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função docente.

Nesse sentido, trataremos, nesta pesquisa, de três dimensões que caracterizam a profissionalidade, uma vez que, como assinala Contreras (2002), estas são importantes para conceber o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa. Estas são constituídas por: dimensão moral, compromisso com a comunidade e dimensão técnica.

A obrigação moral – aqui por nós nomeada como dimensão moral - supõe ser o ensino um compromisso de caráter moral para quem o realiza (CONTRERAS, 1990 *apud* CONTRERAS, 2002). Esta dimensão está relacionada à obrigação moral existente na prática educativa, que se situa acima de qualquer obrigação contratual estabelecida na definição de emprego (SOCKETT, 1989 *apud* CONTRERAS, 2002). As características implícitas a ela estão relacionadas ao fato de que

acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo alunado (CONTRERAS, 2002, p. 76).

Esta dimensão parece estar muito ligada, também, à relação emocional da prática educativa, bem como ao compromisso com a prática de uma ética profissional. O próprio sentimento de estar compromissado ou “obrigado” moralmente reflete esse aspecto emocional presente nas vivências educativas.

No entanto, ocorre que o contexto institucional, os mandatos administrativos ou as características trabalhistas do professor contradizem ou até mesmo dificultam a realização de seus valores, causando, sobretudo, tensões e dilemas que só podem ser interpretados como dilemas morais. Diante disso, é possível perceber que o compromisso profissional do professor reside ou em modificar a situação em que se encontra, superando as contradições e dilemas, ou em encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação.

A segunda dimensão a ser aqui tratada está relacionada ao compromisso com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional. É importante ressaltar que a moralidade intrínseca ao processo educativo não é um fato isolado, ao contrário, é um fenômeno social. Nesse sentido, a educação não só é um problema da vida privada dos professores, mas também uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente (CONTRERAS, 2002).

Todavia, há de se considerar, para além disso, o envolvimento da comunidade na participação das decisões sobre o ensino, embora, a partir dessa questão, insurja um problema pelo fato de que,

por outro lado, o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos.[...] Essa dupla consciência de que os professores devem ser necessariamente autônomos em suas responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, publicamente responsáveis é uma fonte de contradições e tensões entre professores e a comunidade, que se costuma apresentar como um conflito entre a autoridade dos profissionais e a da sociedade (ZEICHNER, 1991 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 79-80).

Assim, os problemas que isso origina estão relacionados às formas pelas quais se institui a participação pública na educação, bem como as formas pelas quais a sociedade intervém nas decisões sobre o conteúdo do ensino e no controle sobre a responsabilidade dos professores.

O compromisso da escola se sustenta, principalmente, pela transmissão de conteúdos e saberes aos seus alunos. Contudo, partindo do pressuposto de que a escola é também justificada como uma instituição encarregada de proporcionar oportunidades sociais por meios educativos é possível perceber que, em muitas ocasiões, os professores se encontram diante de um conflito com as definições institucionais desta, a regulação de suas funções e as inércias e tradições assentadas. Sendo assim, o reconhecimento da significação social e da política da intervenção educativa se transforma, por vezes, em práticas de oposição e em ações estratégicas que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Não se fala agora, somente nos professores, isolados em uma sala de aula, mas sim em ações coletivas e organizadas e em intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino (CONTRERAS, 2002).

A competência profissional, aqui tratada como dimensão técnica, de acordo com este mesmo autor, se baseia na percepção de que é evidente que a realização do ensino necessita, assim como qualquer outra atividade, outro trabalho, de certo domínio de habilidades,

técnicas, aquisição de conteúdos e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aspectos da cultura e do conhecimento que fazem parte da realidade ou do objeto do que se ensina. É fundamental que saibamos que a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático (CONTRERAS, 2002).

A obrigação moral, proposta pela dimensão moral, e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional – aqui relacionada à dimensão técnica – coerente com ambos. Em relação às competências propostas por meio desta dimensão, Contreras (2002) afirma que só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual é possível extrair reflexões, idéias e experiências que possibilitam elaborar tais decisões. Entretanto,

a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002, p. 83-84).

Em virtude desses três aspectos da profissionalidade dos professores é possível chegar às diferentes formas de entender a autonomia profissional docente, dependendo, é claro, do contexto educacional, seu propósito e sua realização. Por fim, se torna necessário entender o que pensam os professores em relação ao “ser professor”, para que estes se sintam sujeitos de suas próprias ações. O professor é o principal ator da ação educativa, por isso se torna importante ouvi-lo, no sentido de que ações estratégicas possam ser traçadas, com o intuito de valorizar o trabalho desse profissional, bem como melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores.

1.4 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais nasce em função da busca de uma redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social, com Sérgio Moscovici, quando este mostra, por meio de um estudo, como uma disciplina científica – a Psicanálise – é transferida do domínio dos especialistas ao domínio do público em geral. A primeira obra desse autor que procura delinear formalmente o conceito e a Teoria das Representações Sociais foi *La psychanalyse, son image et son public* (1961).

Moscovici postula a ancestralidade da Representação Social em Dürkheim e expressa uma continuidade, considerando o estudo das representações coletivas antes e as representações sociais na era moderna (DOTTA, 2006). O conceito de representações coletivas defendido por Dürkheim (1978 *apud* Dotta, 2006) procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos, as ciências, as categorias de espaço e tempo, etc., em termos de conhecimentos inerentes à sociedade. Para Dürkheim, as representações coletivas são fatos sociais, coisas reais por elas mesmas. Moscovici foi buscar nos estudos das representações coletivas um abrigo conceitual para as suas objeções ao excessivo individualismo da Psicologia Social americana (DOTTA, 2006). No entanto, as representações sociais possuem um caráter dinâmico e as representações coletivas um caráter estático, ou seja, as últimas correspondem “à estabilidade dos fenômenos para cuja explicação havia sido proposta, mas não à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes” (SÁ, 1993, p.23). O campo das representações sociais é um espaço de dupla natureza – psicológica e social – que se torna, dessa forma, um espaço psicossociológico próprio.

Segundo Pedra (2000 *apud* Dotta, 2006), a distinção entre a Teoria das Representações Coletivas e a Teoria das Representações Sociais se dá em dois aspectos. Primeiro, pelo fato de não se confundir o fenômeno das representações com a sua determinação e também, pelo fato de o adjetivo *social* que sucede o substantivo *representação* não ser usado para indicar a origem, mas sim a função de uma representação. Ou seja, para Moscovici (1978, p. 76)

não basta definir o agente que produz uma representação para qualificá-la de social. Saber por que uma representação é produzida seria mais instrutivo, ou seja, enfatizar a função permite uma melhor apreensão do sentido do qualificativo social uma vez que a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

No dia-a-dia, ao nos depararmos com as mais variadas situações, criamos conceitos, significados e opiniões para os mais diversos acontecimentos. Para Moscovici (1976 *apud* Sá, 1993) esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações”, que são as representações sociais, devem ser considerados como verdadeiras teorias do senso comum, “ciências coletivas” *sui generis*, pelas quais se procede à interpretação e até mesmo à construção das realidades sociais. A construção destes conceitos, destas afirmações e explicações acontecem na vida cotidiana por indivíduos que pensam, mas não de forma individual, e sim através de interações sociais. Nas representações sociais se entrecruzam noções de origem sociológica – ideologia, cultura, norma, valor – e as noções de origem psicológica – imagem, pensamento, opinião, atitude.

Vivemos em uma *sociedade pensante* (Moscovici, 1984 *apud* Sá, 1993), o que nos remete tanto a um “distanciamento de uma concepção estritamente sociológica quanto de uma concepção exclusivamente psicológica” (SÁ, 1993, p. 27-28). A sociedade não é composta apenas por indivíduos portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas também por pensadores ativos que, em meio às interações sociais, produzem conhecimento e se comunicam, apresentando suas representações e soluções específicas para as questões com as quais se deparam cotidianamente. Para Moscovici (1988), da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema econômico ou um sistema político, vale considerá-la como um sistema de pensamento. Assim, as representações sociais, por seu poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente no qual se desenvolve a vida cotidiana (MOSCOVICI, 1984 *apud* SÁ, 1993).

Moscovici (1981,1984 *apud* Sá, 1993) considera coexistirem nas sociedades contemporâneas duas classes distintas de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Os universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais. As “teorias” do senso comum aí elaboradas não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica, já chamada de “lógica natural” (SÁ, 1998). Neste universo, os indivíduos possuem todos os mesmos valores. Cada indivíduo é livre para se comportar como um amador e um observador curioso que apresenta suas opiniões, suas teorias, soluções e repostas para todos os problemas. Já nos universos reificados “se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 1998, p. 28). Aqui a sociedade se vê dividida em diferentes papéis e categorias, cujos indivíduos são autorizados a falar e representá-la de acordo com o seu grau de qualificação. Há explicações determinadas para cada situação, informações adequadas para determinados contextos e comportamentos exclusivos para cada circunstância.

Todavia, freqüentemente, como ilustra Moscovici, para se construir as realidades consensuais que são as representações sociais utilizam-se matérias-primas que provêm dos universos reificados. Segundo Moscovici e Hewstone (1984),

além do senso comum concebido como um corpo de conhecimentos produzido espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e no consenso, surge na nossa época um novo tipo de senso comum, novos saberes sociais ou populares, conhecimentos de segunda mão, cuja operação básica consiste na contínua apropriação “das imagens, das noções e das linguagens que a ciência não cessa de inventar”. Um importante papel é desempenhado, nesse processo de

transferência e transformação dos conhecimentos, pelos divulgadores científicos de todos os tipos - jornalistas, cientistas amadores, professores, animadores culturais, pessoal de marketing - e pela crescente ampliação e sofisticação dos meios de comunicação de massa (MOSCOVICI e HEWSTONE, 1984 *apud* SÁ, 1993, p. 29-30).

Uma representação é sempre uma representação de alguma coisa para alguém, ou seja, a partir da interação sujeito-objeto é que o objeto se determina em si. Não podemos dizer que as representações sociais são representações cognitivas, pois elas possuem tanto o componente cognitivo quanto o componente social. Um objeto não existe por si próprio, ele existe para um indivíduo ou um grupo e em relação a eles. É, portanto, a relação indivíduo-objeto que determina o objeto em si (ABRIC, 1994).

Para Jodelet (1989 *apud* ABRIC, 1994), a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo um alcance prático e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social. Toda representação é, ao mesmo tempo, produto e processo de uma atividade mental pela qual o indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado, além de atribuir a ela um significado específico. Dessa forma, não podemos dizer, portanto, que a representação é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa.

De acordo com Moscovici (1978), a origem da construção de uma representação social pelos indivíduos se encontra relacionada à necessidade que eles possuem de estar *ao corrente*, de *não serem ignorantes* e nem ficarem fora do circuito coletivo. Assim, conhecendo o motivo pelo qual uma representação social é criada, julgamos necessário entender o motivo pelo qual ela é empregada, do que e de onde resulta, uma vez que, quando um objeto estranho se insere em nosso campo de atenção, um desequilíbrio se estabelece. Para reduzir este desequilíbrio é necessário que aquilo que não é familiar se torne familiar.

Ainda por meio da pesquisa de Moscovici (1961), foi possível precisar o conceito de representações sociais, além de revelar os fenômenos essenciais que lhe conferem identidade. Nesse sentido, percebemos que existem diversas representações de um mesmo objeto, e estas representações podem se diferenciar entre si segundo a posição sócio-econômica, política, cultural e até mesmo religiosa dos sujeitos ou grupos que as produzem. A representação pode ser produzida, também, em um determinado contexto social e, sendo assim, é determinada em função das opções, valores e práticas de cada grupo. Além disso, as representações se transformam por dois meios complementares, isto é, a instalação de certas informações do seu contexto e sua instalação na realidade, constituindo, assim, num quadro de condutas (SILVA, 2000).

Nesta pesquisa, a utilização do construto representação social nos permitiu uma aproximação da realidade social dos professores, fruto das constantes interações desses agentes sociais em seus contextos de vida. Por meio destas interações sociais são construídas não apenas uma realidade objetiva, palpável, de possível manipulação, mas também uma realidade significativa, imagética e, portanto, simbólica. Entender a realidade do ser professor e os produtos dessa construção coletiva e social é, por conseguinte, o que nos permite nomear e atribuir significado à profissão.

Segundo perspectiva de Abric (1994), as representações sociais possuem diferentes funções, como funções de saber, de orientação, justificantes e identitárias, sendo esta última a principal função das representações sociais a ser observada na presente pesquisa.

As funções de saber permitem compreender e explicar a realidade através da troca social, da transmissão e da difusão deste saber. As funções de orientação guiam os comportamentos e as práticas. A representação constrói um sistema de antecipações e de expectativas, dessa forma, ela é uma ação sobre a realidade, ou seja, é a seleção e a filtragem de informações, interpretações, visando tornar a realidade idêntica à representação. Já as funções justificantes permitem, *a posteriori*, justificar tomadas de decisão com relação às ações e comportamentos. Nos grupos, as representações são essenciais na justificativa de certos comportamentos adotados frente ao outro grupo. Por fim, as funções identitárias situam os indivíduos e os grupos no campo social. Ao apresentarem as mesmas representações sobre alguém ou alguma coisa, os indivíduos do grupo constituem uma identidade grupal, por exemplo. Assim, a identidade de um grupo vai desempenhar um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros, em particular nos processos de socialização.

Neste trabalho consideramos a formação de professores na perspectiva adotada por Tardif (2001), compreendida como um *continuum* em que, ao longo da carreira, devem se alternar fases de trabalho e fases de aperfeiçoamento. Dessa maneira, a formação dos professores se inicia antes da entrada na universidade, se cristaliza na formação universitária ou equivalente, se valida e aperfeiçoa-se na entrada da profissão e prolonga-se durante um tempo significativo da vida profissional, ajudando a constituir a identidade profissional docente (TARDIF, LESSARD, GAUTHIER, 2001).

Nos dias atuais, as pesquisas no campo de formação de professores são muito influenciadas por uma produção internacional, que utiliza abordagens teórico-metodológicas a partir de análises de trajetórias, histórias de vida, representações sociais, dentre outras. Autores como Huberman (1989), Marcelo Garcia (1995) e Nóvoa (1995) acreditam ser de

grande importância pesquisas que valorizam a experiência pessoal em consonância com a profissional dos docentes e que visam a uma tentativa de ultrapassar a visão da formação apenas direcionada para o sistema educacional, fundamentando as suas convicções em três dimensões básicas - a pessoal, a profissional e a organizacional. Assim, a identidade profissional não se constitui apenas por meio das experiências profissionais, mas também das pessoais, ou seja, aquelas vivenciadas pela cultura, pelas interações sociais, etc.

Nesse sentido, percebemos que a educação é um campo no qual a noção de representação social vem sendo cada vez mais privilegiada. Diversas pesquisas neste campo estão sendo realizadas no intuito de entender que as representações são importantes para a educação, no sentido de tentar compreender a identidade profissional dos professores, produzindo subsídios para atender às necessidades profissionais destes, especialmente no que se refere à sua formação inicial ou continuada (DOTTA, 2006).

Um aspecto interessante de análise que contribui com a crise e a desvalorização da profissão docente é o fato de os professores não se sentirem mais sujeitos de suas próprias ações, ou seja, atualmente, os docentes não são ouvidos, possuem pouca margem de autonomia. Em virtude disso, nos cabe perguntar a esses profissionais: o que é para eles, serem professores? Que sentido possui a profissão docente? Ou seja, trazer à tona as representações dos professores é tentar compreender o sentido da profissão para esses sujeitos, buscando a justificativa para a escolha da docência.

De acordo com Lawn (2001, p. 118),

as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança. [...] A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais.

Em meio a tantas representações contraditórias sobre a profissão docente, cabe compreender como o professor se afirma diante de variados discursos advindos de diversas instâncias – da sociedade de forma geral, do Estado, da família e da própria escola – sobre o ser, o fazer e o saber docente, tirando de si “o que é incongruente com a imagem que precisa salvaguardar” (MADEIRA, 2000, p. 13).

1.4.1 A Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico

A partir desta contextualização, é possível perceber os dilemas e tensões através dos quais vivenciamos, atualmente, a profissão docente. Sendo assim, acreditamos ser importante trazer ao cenário a voz dos professores e questionar sobre os sentidos atribuídos ao “ser professor”. Dessa forma, na busca de resposta a esse questionamento, julgamos necessária a utilização, como base analítica, do construto das representações sociais.

Segundo Moscovici (1978, p. 28 *apud* Dotta, 2006, p. 17), teórico responsável pela criação do campo de estudo da Teoria das Representações Sociais,

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

De acordo com essa perspectiva analítica, as representações sociais dos professores sobre a profissão docente articulam idéias que circulam na sociedade – os diferentes discursos sobre a profissionalização e formação docente – reconstruídas a partir de suas vivências, de suas histórias e de suas relações. Neste conjunto estaria a formação inicial recebida e a própria experiência concreta do trabalho. Assim, as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36 *apud* SÁ, 1993, p. 32).

Uma questão que aparece com muita frequência na literatura (JODELET, 2001; ABRIC, 2001; SÁ, 1998 *apud* CAMPOS, 2008) e que é comum para quem está envolvido com a pesquisa, é o caráter plurimetodológico do estudo das representações sociais. Uma vez que estas possuem um caráter cognitivo-social, os seus estudos requerem articulação de uma variedade de métodos que podem nos aproximar dos conteúdos, da sua estrutura, de outras representações que lhes são associadas e das práticas sociais orientadas por estas representações. Vale ressaltar o grau de dificuldade que envolve a compreensão e a apreensão do fenômeno, fazendo com que a pesquisa em representações exija não só o uso de diferentes métodos, como também “[...] ainda permite – e solicita mesmo – algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico” (SÁ, 1998, p. 85). O campo das representações sociais é, portanto, ao mesmo tempo multifacetado e aberto às novas experiências (CAMPOS, 2008).

A riqueza do estudo das representações sociais e a clareza dos dados não nos isentam de observar que, assim como alguns aportes teórico-metodológicos, este estudo também possui suas deficiências. Donnay e Charlier (1990 *apud* SILVA, 2000, p. 47)

sublinham que é uma ilusão pensar que é possível apreender todo o conteúdo da representação de um objeto. Segundo eles, aprendemos apenas um aspecto fragmentário das representações que o sujeito queira nos comunicar. Os autores acrescentam, ainda, que as representações variam não somente em função do objeto, da pessoa ou do grupo, mas também da situação de referência, do projeto na qual elas se inscrevem e do momento no qual elas são formuladas.

O objetivo principal deste trabalho consistiu em conhecer as representações sociais dos professores sobre o “ser professor”, visando à compreensão da constituição da identidade profissional docente. Assim, procuramos acessar estas representações sociais e os seus conteúdos representacionais por meio de questionários que nos direcionaram para um melhor entendimento sobre o perfil das professoras e de entrevistas que puderam nos proporcionar o conhecimento sobre as escolhas, as expectativas, as dificuldades, enfim, sobre variados aspectos que nos remetem e descrevem a trajetória pela qual se dá o processo representacional da docência e, conseqüentemente, a constituição da identidade profissional.

1.4.2 Contribuição dos estudos em Representações Sociais no campo da Educação

Uma das etapas de construção do nosso objeto de pesquisa consistiu na busca por pesquisas que tratavam do mesmo assunto aqui enfatizado, ou seja, as representações dos professores em relação à docência, no sentido de reafirmar a importância e a relevância desses estudos no campo da formação de professores. Além disso, buscamos pesquisas no campo educacional que também utilizaram a noção de representação social como aporte teórico e metodológico. Sendo assim, focamos em três pesquisas realizadas que possuíam objetivos parecidos com os propostos em nosso atual trabalho.

Dotta (2006) nos apresenta um trabalho de dissertação que obteve como objeto de investigação as representações sociais do ser professor de um grupo de professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública. Em virtude do processo de análise das entrevistas realizadas, resultaram as representações do ser professor que envolvem o ensinar e o aprender, a participação no processo de construção do futuro aluno e a representação da satisfação pelo que fazem, além de ressaltar sempre as dificuldades presentes na profissão. Como conclusão para este trabalho, a autora afirma que o núcleo das representações sociais do ser professor

está no ato de transmissão de conteúdos, quer curriculares, quer morais, além de demonstrar, por parte dos professores, uma satisfação em relação ao ser professor em busca de uma superação das dificuldades existentes na profissão, como os baixos salários, as condições de trabalho precárias e dificuldades de relacionamentos com os alunos.

Dessa forma, ainda de acordo com Dotta (2006), a partir das representações sociais extraídas das falas dos professores, foi possível perceber um delineamento de uma identidade docente que está, em grande parte, vinculada ao paradigma pedagógico tradicional (LIBÂNEO, 1994, 2001 *apud* DOTTA, 2006). No entanto, ainda sentem a necessidade de se apresentar de outra forma, ou seja, uma necessidade que pode ter sua raiz nas demandas educacionais da atualidade indicadas no próprio contexto em que atuam, bem como nos cursos de formação inicial ou continuada.

O trabalho realizado por Mazzotti (2008) teve como objetivo principal a compreensão de como se forma e se mantém o sentido do “ser professor” para professores de 1ª a 4ª séries (atualmente 2º ao 5º ano) de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Por meio das análises das entrevistas foi possível detectar que o núcleo que coordena os sentidos das representações sociais dos professores é constituído por um único elemento – dedicação –, sentido tradicionalmente atribuído à função docente e frequentemente encontrado em pesquisas sobre o tema.

Como consideração final sobre sua pesquisa, Mazzotti (2008) afirma que o processo de construção do núcleo *dedicação* se apoia nos sentidos de que, para as professoras, a formação docente não articula teoria e prática, não as capacitando para lidar com o aluno real, além de os professores considerarem que não dá pra ensinar os conteúdos porque o aluno real é “carente de tudo” e que só conta com elas para que possa ter algum futuro. Sendo assim, para a autora, os professores, ao acentuarem a dedicação, distorcem a idéia do que é ser professor e, em muitos casos, suprimem o que seria o cerne de seu papel profissional, ou seja, o agente favorecedor da construção do conhecimento pelo aluno (MAZZOTTI, 2008).

Em outro trabalho analisado, a autora Margot Madeira teve por objetivo o estudo das representações sociais de professores do 1º ao 4º ano do Ensino fundamental acerca da própria profissão. Para a construção de seu objeto de pesquisa, a autora se apoiou na idéia de que o agir cotidiano não é neutro, pois se enraíza no complexo movimento pelo qual o sentido dos objetos toma forma para os sujeitos, orientando-lhes as comunicações e as condutas (MADEIRA, 2000). A autora destaca, também, a complexidade que move o fazer profissional do professor e a necessidade de buscar caminhos teóricos que permitam uma mais pertinente aproximação dos diferentes níveis e dimensões em presença. Sendo assim, Madeira (2000)

tomou como base o constructo das representações sociais, particularizando-o na busca do sentido que assume para os sujeitos, em articulação a diferentes dimensões de sua vida.

De acordo com Madeira (2000), através da perspectiva analítica assumida, as representações dos professores articularam as idéias que circulam na sociedade, reconstruídas a partir de sua vivência, de sua história e de suas relações, bem como a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho. Como conclusão, a autora afirma que a análise do material permitiu tocar a angústia que cerca o sentido dessa profissão naquele momento e naquele espaço. Para os sujeitos entrevistados, seu trabalho é desvalorizado socialmente, por mais que os discursos político-ideológicos possam veicular outra imagem. As informações de sua prática profissional falam e dizem dessa desvalorização, concretizada nos baixos salários, na instabilidade, na precariedade das condições de trabalho. Além disso, o projeto de mudar de atividade, abandonar o magistério, de forma mais ou menos explícita e organizada, surge nas entrevistas, mesmo que colocado como um sonho. Sua presença é sintoma de insatisfação, de frustração (MADEIRA, 2000).

Através da análise desses estudos é possível considerar a nossa pesquisa como mais um trabalho capaz de contribuir para a compreensão da constituição da identidade docente, tendo como base a teoria das Representações Sociais. Além disso, esses estudos nos permitem garantir uma maior credibilidade à presente pesquisa, principalmente pela aproximação aos resultados analisados e percebidos.

CAPÍTULO 2

2.1 Caminhos da pesquisa

Elegemos a abordagem qualitativa como prioritária nesta pesquisa, pois esta nos revela as dinâmicas e singularidades que permitem identificar as representações sociais do grupo de professores em relação ao ser professor (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Para compreender as representações sociais dos professores em relação à profissão docente, não havia como isolá-las das dinâmicas nas quais elas vão se configurando e cristalizando. Dessa forma, a dinâmica de constituição destas representações foi articulada por meio de idéias que circulam na sociedade, reconstruídas a partir das vivências dos professores, das suas histórias e de suas relações sociais, culturais e econômicas, ainda fazendo parte dessa trajetória a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho.

2.1.1 Os sujeitos da pesquisa

Definimos como sujeitos de nossa pesquisa professores com até seis anos de formação em Pedagogia, pois autores como Huberman (1989) acreditam que é em torno desse tempo que a identidade do profissional começa a ser formada. Estes professores precisavam ter concluído o curso na UFV e, além disso, estar atuando como professores da educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental (habilitações disponíveis aos Pedagogos), nos municípios de Viçosa e Ponte Nova⁴. Importa ressaltar que foram adotados nomes fictícios para as entrevistadas, com vistas a preservar as suas identidades.

Com relação ao tempo de atuação no magistério, a escolha se delimitou por professores iniciantes na carreira. Alguns autores, como Huberman (1989) e Lima (2005), acreditam que o período inicial de adaptação à profissão ocorre entre três e seis anos de exercício desta. Por isso, pretendeu-se analisar a representação desses sujeitos com relação à profissão docente num momento em que ainda se encontram na fase de adequação à nova atividade exercida.

Um dos propósitos deste estudo consistiu em tentar compreender, a partir da ótica dos professores, como se dá a experiência concreta do trabalho docente e se existem lacunas na

⁴ A escolha das cidades – Ponte Nova e Viçosa – se deu, principalmente pela facilidade da pesquisadora em localizar os sujeitos da pesquisa.

formação que levam o professor iniciante a se deparar com o chamado “choque com a realidade”. Esta expressão é utilizada como atribuição à fase inicial da carreira docente e traduz o impacto provocado pelas vivências dos professores na prática, sendo considerada como uma fase que pode perdurar por um período instável. Se nos referirmos mais especificamente ao exercício profissional, Day *et al* (2007 *apud* Vaillant 2009, p. 33)

muestran cambios significativos según la etapa en la vida profesional, el proceso de construcción de identidad, y las capacidades y competencias del docente. Los primeros 0-3 años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso en la cual resulta clave el apoyo de los directores y supervisores. En este período los docentes ya saben lo que significa un desempeño profesional eficaz. Entre los 4-7 años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula.

Foi intenção desta pesquisa analisar o processo de constituição identitária destes professores, traçando o “caminho” percorrido pelos profissionais da educação, desde a escolha pelo curso, o processo de formação inicial até a entrada na carreira.

Ao escolher professores egressos do curso de Pedagogia da UFV, a pretensão foi analisar a continuidade da constituição das dinâmicas que colaboram na construção das identidades profissionais, tendo em vista a formação inicial e o exercício da profissão. Quanto à formação inicial, foi desenvolvida uma pesquisa com estudantes deste curso, como já mencionado anteriormente, partindo do pressuposto de que o curso de Pedagogia, sendo o mesmo, mas tendo passado por algumas modificações curriculares, tenha permeado as mesmas linhas de pensamentos pedagógicos que constituíram a formação desses estudantes participantes da referida pesquisa e dos sujeitos que colaboraram com o presente trabalho – os professores em exercício.

2.1.2 Conhecimento do campo e busca pelos sujeitos

Inicialmente, foi necessário localizar os sujeitos de nossa pesquisa, uma vez que não havia uma instituição única na qual estivessem inscritos todos esses profissionais. A primeira tentativa junto à Superintendência Regional de Ensino – Ponte Nova (SRE) nos revelou um grande número de escolas existentes nas duas cidades escolhidas, logo a existência também de muitos professores. No entanto, havíamos definido um tempo de formação em nível superior no curso de Pedagogia para estes professores e isso a SRE demandaria mais tempo para nos informar.

Devido às grandes distâncias de algumas escolas, o contato inicial foi feito por telefone e as secretarias das escolas também não sabiam informar ao certo o tempo de formação dos professores atuantes. Dessa forma, o contato precisou ser feito pessoalmente e, nas primeiras escolas visitadas, foi constatado que havia poucas professoras com o tempo de formação definido pela nossa pesquisa.

Todavia, foi a partir da localização de uma professora, com dois anos de formação em Pedagogia, em uma escola pública do município de Viçosa, que os outros sujeitos da pesquisa foram contatados. O contato com todos os professores envolvidos foi feito por indicação de outros colegas, tanto de Ponte Nova quanto de Viçosa, via telefone, e-mail e pessoalmente.

Depois de realizados os contatos, das considerações sobre a pesquisa explicitadas e da autorização e consentimento de participação dos sujeitos, os questionários, primeiro instrumento de pesquisa, foram aplicados. Estes foram entregues pessoalmente para alguns professores e, para outros, por e-mail, dependendo da dificuldade de acesso a eles.

2.1.3 O questionário

Como a intenção da pesquisa era situar o lugar dos agentes das representações sociais e os espaços a partir dos quais eles produzem práticas sociais e culturais significativas, aplicamos, inicialmente, um questionário de caracterização constituído por questões objetivas. A aplicação de questionários é uma técnica de custo razoável, que apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato (quando necessário) e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa (TEIXEIRA, 2005).

Nesse momento, o principal objetivo era traçar um perfil social, econômico e cultural dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, buscou-se obter informações sobre o estilo de vida destes sujeitos, bem como suas práticas culturais, o contexto social e econômico em que estão situados, entendendo-se que é no interior e/ou a partir desses elementos que se constroem essas práticas e essas significações.

Essas informações possibilitaram delinear o perfil dos participantes da pesquisa e acessar o estilo de vida do grupo de professores, por meio de um conjunto de fatores que nos permitiram inferir sobre suas escolhas (a da profissão, por exemplo) e os caminhos que delimitam todo o processo de busca pela constituição de uma identidade profissional docente.

Foram distribuídos 30 questionários (anexo 2), obtendo-se resposta de 27 professores, ou seja, 90% de retorno.

Vale ressaltar, no entanto, as limitações do uso de questionários em pesquisa. Segundo Almeida (2005 *apud* Campos, 2008), eles são sempre construídos a partir das escolhas e temas de interesse do pesquisador. O seu uso se justifica, principalmente, pelo fato de o questionário permitir uma organização mais sistemática das informações, um tratamento quantitativo dos dados e uma caracterização mais detalhada dos participantes da pesquisa, principalmente os seus locais de inserção social.

2.1.4 A entrevista

Em seguida à aplicação do questionário, recorreremos ao uso da entrevista semi-estruturada, tendo em vista uma abordagem de profundidade do nosso objeto. O roteiro de entrevista (anexo 3) foi elaborado com questões que buscavam deixar os sujeitos mais à vontade para se expressarem, cabendo ao pesquisador retomar a discussão pretendida, caso o assunto se estendesse para outros parâmetros. Foram feitas entrevistas com 15 professores e buscou-se um roteiro que, embora não fosse rígido nem demasiadamente fechado, guardava, na formulação das questões, a intenção de atendermos aos objetivos propostos em nosso trabalho. Com esta entrevista, foi possível uma aproximação de maneira mais sistemática e profunda da subjetividade dos professores e de seus sistemas conceituais.

Além disso, a entrevista possibilitou também o acesso a informações sobre a motivação para ingresso e permanência na profissão docente, sobre as condições de vida e de trabalho, sobre as perspectivas com relação à profissão, sobre a formação recebida e sobre os significados da profissão para estes professores.

2.1.5 A análise dos dados

A análise dos dados foi feita de formas diferentes para cada instrumento utilizado. Inicialmente, aplicou-se o questionário e, em seguida, foi realizada a entrevista. O questionário foi analisado de acordo com as frequências das respostas obtidas por meio das questões objetivas. Logo após, foram feitos gráficos de cada questão, a fim de proporcionar maior facilidade na análise e interpretação dos dados.

O tratamento do material obtido por meio das entrevistas foi realizado a partir da análise de conteúdo e, dessa forma, foi preciso estar atento à presença dos núcleos de sentido ou temas que pudessem ser extraídos dos discursos das professoras, relacionados diretamente com o nosso objeto de estudo: as representações do ser professor.

As entrevistas foram realizadas nas escolas em que trabalham as professoras e nas casas de algumas delas. Elas foram gravadas e depois transcritas para análise. As entrevistas foram todas feitas e transcritas pelo pesquisador, a fim de preservar a identidade dos participantes, além de poder, assim, obter um maior controle das situações de entrevista. As transcrições foram feitas após as realizações das entrevistas, o que acabou permitindo reter o maior número de informações observadas que não estiveram presentes nas enunciações dos entrevistados, como risos, indagações ou mesmo informações consideradas importantes, mas que não foram explicitadas no momento da gravação. A utilização do gravador pareceu intimidar um pouco alguns entrevistados, por isso a explicação da importância de sua utilização e dos meandros da pesquisa precisaram ser claros e objetivos.

Além da entrevista, foi feito um relato com algumas informações julgadas pertinentes. Nesse sentido, estas informações foram registradas depois das entrevistas, para garantir que o entrevistado se sentisse mais à vontade e menos constrangido com a situação. Vale ressaltar que o número total de participantes da pesquisa foi 27 professores, no entanto apenas 15 profissionais se disponibilizaram a participar desse momento de investigação.

A análise das entrevistas, como mencionado anteriormente, foi feita segundo a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Sobre a técnica de análise de conteúdo, Bardin (1995, 42) afirma que esta se constitui de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda de acordo com Bardin (1995), esse tipo de análise se processa em torno de três fases: a pré-análise, marcada pela organização do material a ser analisado e pela sistematização das idéias iniciais para torná-las operacionalizáveis (leitura do material, seleção e exclusão do que vai ser analisado); a exploração do material, que consiste na codificação, categorização, desconto ou enumeração. Busca-se alcançar o núcleo de compreensão dos conteúdos através do recorte do texto em unidades de registro⁵ e de sua contagem para posterior classificação dos dados em categorias. A categorização nos permite chegar às unidades de significação do material ou temas, como prefere Bardin. De acordo com este autor, o [...] “tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um

⁵ A frequência das unidades de registro foi feita a partir da emergência em que as expressões foram elucidadas nos relatos.

texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1995, p. 105); e a interpretação e tratamento dos dados, nos quais os resultados foram submetidos a análises estatísticas simples (análise de frequência) e serviram para conduzir inferências e propor interpretações significativas sobre o objeto.

Inicialmente, fizemos uma primeira análise dos dados, considerando as respostas dadas a cada pergunta realizada. As respostas foram organizadas em tabelas, a fim de facilitar a organização das unidades de análise. Depois, em uma tentativa de abstração maior, aglutinamos em torno de categorias de análise um número maior de respostas provenientes de questões diversas. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2005, p. 34).

Tendo em vista a natureza cíclica da pesquisa qualitativa (SPRADLEY, 1980 *apud* SILVA, 2000), as sistemáticas de coleta e análise de dados não foram realizadas de uma única vez e de forma compartimentada. Tais procedimentos envolveram vários momentos de ida e volta entre a realidade empírica e a teoria. Foi nesse processo de interação dinâmica que estivemos atentos para a identificação de novos aspectos, elementos e dimensões que, como observam Lüdke e André (1986), emergem tanto para o desenvolvimento das investigações quanto para uma delimitação mais precisa dos procedimentos técnicos e metodológicos necessários à realização desta pesquisa.

Sendo assim, uma maior aglutinação das respostas das entrevistadas possibilitaria uma abstração mais coerente e, conseqüentemente, uma categorização mais condizente com os objetivos propostos. Dessa forma, o caminho percorrido para se chegar às representações sociais das professoras nos possibilitou um maior entendimento do processo de constituição da identidade docente.

CAPÍTULO 3

3.1 As professoras: quem são? De onde vêm? O que fazem?

Para entendermos o processo pelo qual esta pesquisa se atravessa no sentido de analisar uma identidade profissional docente por meio das representações sociais dos próprios professores, é de extrema importância conhecer quem são os sujeitos participantes: quem são, de onde falam, o que fazem. Conhecer o contexto pelo qual se apresentam estes sujeitos nos ajuda a compreender as escolhas, as expectativas, as perspectivas e aspirações destes com relação ao trabalho docente.

Segundo Langford (1989 *apud* Gimeno Sacristán, 1995, p. 66),

o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.

Assim, a presente pesquisa foi realizada inicialmente da seguinte forma: os participantes foram escolhidos de acordo com algumas características pré-determinadas no projeto, a saber: professores egressos do curso de Pedagogia da UFV, com até seis anos de formação, que estivessem em sala de aula, atuando em escolas públicas e/ou privadas dos municípios de Ponte Nova e Viçosa, cidades situadas na Zona da Mata mineira. É importante esclarecer que, a partir de agora em nossas análises, ao serem utilizadas as palavras *professores*, *docentes* e *sujeitos* estaremos fazendo referência aos entrevistados.

No total, foram aplicados 27 questionários, enviados por e-mail ou entregues pessoalmente. O objetivo destes questionários foi traçar um perfil dos sujeitos, bem como suas principais características relacionadas a fatores sociais, culturais e econômicos. Participaram 17 professores de escolas públicas e 10 de escolas privadas, como demonstra o quadro 1.

Professores participantes do questionário (TOTAL)	Escola pública	Escola privada
27	17	10

Quadro 1 – Amostra de professores participantes do questionário

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

A composição desta amostra indica uma unanimidade com relação ao sexo dos sujeitos. Todos os participantes são do sexo feminino, o que nos indica ausência dos homens dentro do perfil pré-estabelecido. Podemos levar em conta que a profissão de professor, especialmente de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, tem se constituído como um ofício de mulheres, dentre outras razões, por permitir que o duplo papel da mulher – mãe e trabalhadora – sejam conciliados.

Em relação a esse aspecto da feminização do magistério, o Relatório da UNESCO, de 2004, sobre o perfil dos professores brasileiros nos revela que, de acordo com uma produção teórica sobre esse tema, publicada entre 1990 e 1998 em periódicos especializados, André (2002) refere-se a autores que, ao refletirem sobre a identidade e a profissionalização do professor, fornecem elementos para pensar acerca das razões dessa enorme discrepância entre o grande número de mulheres e o menor número de homens envolvidos no magistério. Uma razão se encontra pautada em aspectos sócio-históricos, os quais revelam que um número reduzido de escolas existentes no século XIX e no início do século XX explica não ter havido uma resistência organizada ao ingresso das mulheres na profissão, no momento em que o número de escolas foi aumentando. Sendo assim, a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deve ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, uma vez que também aumenta a procura dos homens por novas profissões que acabam por oferecer melhores salários, no momento do início da industrialização no país. Outro fator pesquisado por André (2002) relaciona-se ao imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou coordenação de mulheres. Dessa forma, há de se convir que o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado.

A maioria das professoras possui entre 25 e 29 anos, sendo a maior parte delas solteira, no entanto, a questão que especifica com quem moram, mostra que a porcentagem (n=11) de professoras que ainda moram com a família nuclear original é praticamente igual à porcentagem (n= 12) de professoras que moram com a família nuclear constituída. Este é um dado que pode ser comparado à Pesquisa da UNESCO realizada em 2004 com professores (iniciantes e não-iniciantes) de todo Brasil, que mostra que a maioria já constitui unidade familiar autônoma em relação à original (formada com seus pais): pelo menos 71,6% deles declararam morar com a família nuclear que constituíram. Contudo, nossa pesquisa foi feita

com professores em início de carreira, assim, os dados tendem a modificar, possivelmente seguindo a média nacional.

De acordo com a nossa pesquisa, a maior parte das professoras, ou seja, 30% (n=8) apresenta o cônjuge como o principal responsável pelo sustento da família; a maioria das professoras também contribui com até 20% para a renda de suas famílias e somente 18% contribuem com uma percentagem entre 80% e 100% da renda, ou seja, uma minoria se apresenta como principal responsável pelo sustento de sua família.

A renda mensal dos professores nos mostra que a maioria possui renda bruta mensal de três a cinco salários mínimos, como nos revela a Figura 1. Na pesquisa realizada pela UNESCO (2004), a maioria apresenta renda mensal com mais de cinco a 10 salários mínimos. No entanto, é preciso destacar que as professoras participantes da presente pesquisa são iniciantes na carreira docente e os salários nessa profissão aumentam proporcionalmente ao tempo de atuação na carreira. Além disso, os baixos níveis de renda das famílias das professoras pesquisadas explicam-se, em parte, pelos poucos anos de estudo de seus pais. Isso nos indica que os sujeitos participantes da nossa pesquisa se encontram com o salário abaixo da média nacional, fazendo parte da classe média baixa da nossa população⁶.

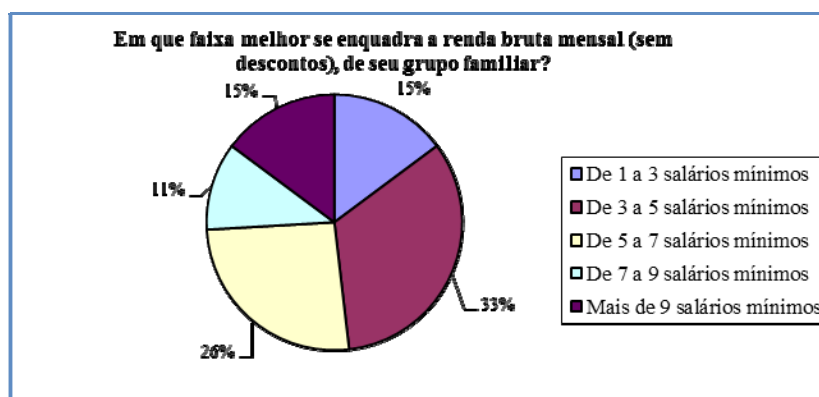


Figura 1 – Renda familiar

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

De acordo com o nível de escolaridade dos pais das entrevistadas, 48% responderam que o pai possui o fundamental incompleto e este é um dado que se apresenta coerente à

⁶ Segundo dados do IBGE, as classes sociais são divididas conforme a renda total familiar. Sendo assim, elas são classificadas da seguinte forma: Classe A – acima de R\$ 15.300,00; Classe B – de R\$ 7.650,00 até R\$ 15.300,00; Classe C – de R\$ 3.060,00 até R\$ 7.650,00; Classe D – de R\$ 1.020,00 até R\$ 3.060,00; Classe E – até R\$ 1.020,00. Os professores, nesse sentido, fazem parte da Classe D e, de acordo com ABEP (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa), a classe D é composta por 25% da população brasileira e é também conhecida como classe média baixa (www.logisticadescomplicada.com).

pesquisa da UNESCO (2004) quando nos apresenta o resultado de que 50,2% dos professores afirmaram que o nível de instrução mais alto do pai é o ensino fundamental incompleto. Com relação ao nível de escolaridade da mãe, 37% afirmam também que o nível é o ensino fundamental incompleto, da mesma forma que a pesquisa da UNESCO (2004) nos revela que 48,8% das mães possuem esse mesmo nível de ensino. No entanto, vale destacar que, em nossa pesquisa, há apenas uma pequena diferença entre os pais e as mães que possuem o ensino fundamental incompleto, mas quando se trata de formação superior, 22% das mães possuem o superior completo, enquanto apenas 7% dos pais o possuem. Isso pode ser explicado pelo fato de que 34% das professoras apresentam a mãe como alguém da família que se dedica ou que já tenha se dedicado à prática docente (figura 2). É de conhecimento de todos que, atualmente, para exercer o trabalho docente, o professor precisa obter formação superior em Pedagogia ou em Normal Superior. A literatura sociológica tem destacado que o nível de escolaridade da mãe é um importante determinante para o desenvolvimento da carreira escolar dos filhos, devido ao reconhecimento de que as mães, no âmbito familiar, investem na carreira escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2000; CHARLOT e ROCHEX, 1996; SILVA e HASENBALG, 2000 *apud* LACERDA, 2010). Sendo assim, percebemos, ainda, que, apesar de os pais das professoras possuírem um fraco capital escolar e cultural, eles transmitiram aos filhos o valor da escola e a importância da educação para a conquista de conhecimentos no sentido de busca e aquisição de um futuro diferente e promissor com relação ao deles.



Figura 2 – Realização da prática docente por algum familiar

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

A partir da análise dos dados, vale destacar indícios de certa mobilidade social das professoras. Esta mobilidade pode ainda ser comprovada por meio da pergunta sobre a atual situação econômica das professoras em relação às dos seus pais quando eram crianças: se era melhor, igual ou pior, e 74% responderam ser melhor.

No que tange ao tipo de escola em que os filhos estão matriculados, os resultados aparecem empatados, 43% possuem os filhos matriculados em escolas públicas e 43% possuem os filhos matriculados em escolas privadas.

Ao se verificar em que tipo de escola as professoras estudaram, nota-se que a maior parte da trajetória escolar se deu em escolas públicas: 89% dos professores fizeram o ensino fundamental em escolas públicas. Já o ensino médio se mostrou mais equilibrado, pois 52% fizeram em escola pública e 48% em escola privada.

Com relação ao tipo de ensino médio concluído, 74% o concluíram sem formação pedagógica e somente 22% o fizeram com formação pedagógica, como mostra a figura 3. Este dado pode ser um indicativo de que a maioria das professoras está iniciando a profissão sem experiência prévia em sala de aula.

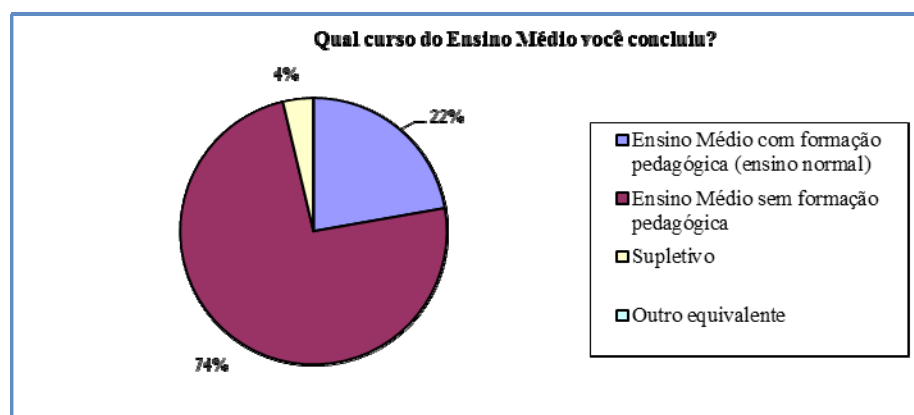


Figura 3 – Tipo de Ensino Médio

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Ao serem inquiridas sobre quanto tempo depois de receberem o título elas conseguiram o primeiro emprego como docentes, 56% (a maioria) afirmaram ter conseguido menos de seis meses depois de ter recebido o título e 33% disseram que conseguiram o primeiro emprego como docente antes de receber o título. Como mencionado anteriormente, a maioria das participantes da pesquisa atuam em escolas públicas e, de acordo com os dados da pesquisa realizada pela UNESCO (2004), a expansão do ensino público transforma o magistério em uma ocupação na qual ocorre uma relativamente rápida inserção no mercado de trabalho. A maioria dos professores brasileiros, de acordo com dados da UNESCO (2004), iniciou a carreira em escolas públicas.

No que se refere à quantidade de horas semanais em que atuam em sala de aula, 56% das professoras cumprem de uma a 20 horas/aula, enquanto 44% cumprem de 21 a 40 horas/aula. Nenhuma professora trabalha mais de 40 horas/aula semanais.

Quando nos referimos ao número de alunos para cada professor, problema visto com frequência no sistema pública escolar, percebemos que os dados da nossa pesquisa coincidem com os dados da UNESCO (2004). Os professores do ensino fundamental possuem, em sua maioria, até 40 alunos em sala de aula.

No que diz respeito ao vínculo empregatício, indagamos aos professores qual era a sua situação funcional: a maioria (82%) possui somente um contrato temporário e 18% apenas são efetivos concursados. Vale destacar, ainda, que as efetivas são da cidade de Ponte Nova, nenhuma de Viçosa. No entanto, é importante ressaltar que são poucas as efetivas, principalmente pela ausência de concursos e por serem as professoras participantes da pesquisa iniciantes na carreira docente.

Com relação à formação continuada, 70% dos professores possuem ou cursam alguma especialização. A maior porcentagem é a Pós-graduação *Lato Sensu*, sendo os cursos mais procurados a Psicopedagogia Clínica e Institucional (38%), Supervisão, Orientação e Inspeção escolar (31%), conforme indicado na figura 4.

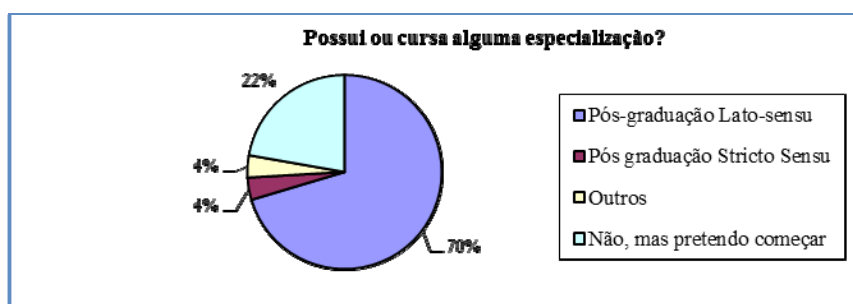


Figura 4 – Tipo de especialização

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

3.1.1 Os professores e suas práticas culturais

Os dados sobre a relação dos professores com a cultura adquirem especial relevância, pois trazem à tona dimensões da vida social, cuja consideração pode alargar a compreensão da educação, do papel dos educadores na sociedade, bem como das representações sociais desses sujeitos. Esse estudo do universo cultural no qual estão inseridas as professoras participantes

desta pesquisa parte do pressuposto de que, segundo Bourdieu (1994, 2007 *apud* LACERDA, 2010, p. 1),

as escolhas dos indivíduos no campo cultural, o gosto, expressam diferenciados estilos de vida, classificam os grupos ou classes sociais no espaço simbólico e geram esquemas classificatórios, contribuindo para a legitimação e ampliação das oposições entre as camadas sociais e para a reprodução das diferenças ligadas à posição na estrutura da distribuição dos instrumentos de apropriação simbólicos.

Assim, perguntamos primeiramente às professoras sobre a frequência delas em eventos culturais.

A maioria assinalou frequentar algumas vezes por ano (englobados aí os que frequentam semanal ou mensalmente) a maior parte dos eventos e locais listados: museus, teatro, cinema, *shows* de música popular ou sertaneja, exposições em centros culturais, danceterias, bailes e bares com música ao vivo e clubes.

Os demais locais e eventos foram marcados, a maior parte, como nunca frequentados: *shows* de *rock*, concerto de música erudita ou ópera e estádios esportivos, como assinalados nas figuras 5, 6 e 7.

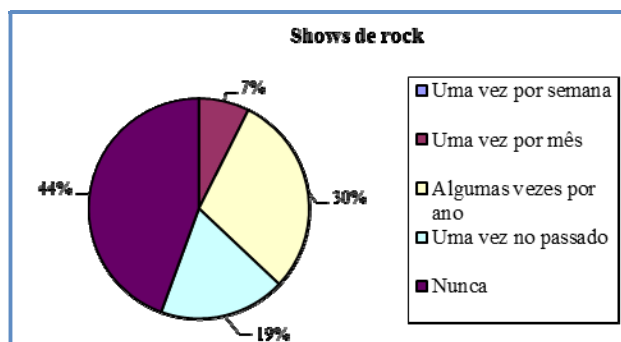


Figura 5 - *Shows* de *rock*

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

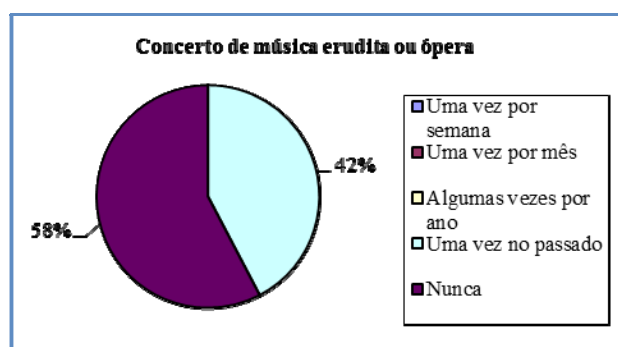


Figura 6 – Concerto de música erudita ou ópera

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

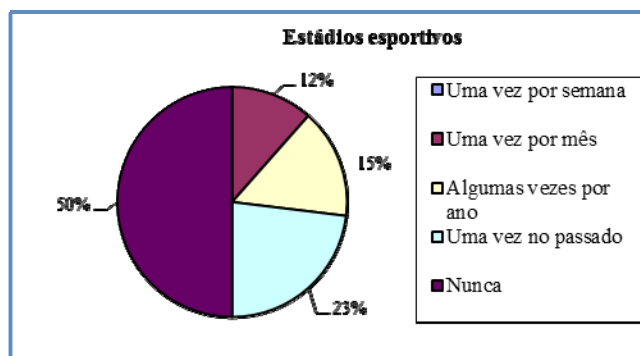


Figura 7 – Estádios esportivos

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

Estes dados, se comparados aos da pesquisa da UNESCO realizada em 2004, se confirmam, mostrando que as práticas culturais dos professores não se dão com uma frequência muito alta.

No tocante à frequência de atividades que atestam suas preferências culturais, percebemos que a maioria afirmou realizar habitualmente/sempre e também às vezes as seguintes atividades: participa de seminários de especialização (52%), lê revistas especializadas em educação (81%), lê materiais de estudo ou formação (81%), compra livros não-didáticos (52%), lê livros de ficção (37%), frequenta biblioteca (52%), grava música (63%), compra CD ou DVD (45%), vê jogos de futebol na televisão (44%) e tira fotografias (82%).

Dessa maneira, nota-se que, entre as atividades relativas às preferências culturais apresentadas, elas destacam as atividades relacionadas à profissão como algumas das mais frequentes.

São relativamente poucos os professores que estudam ou praticam atividades artísticas. Nenhum professor estuda ou ensaia teatro atualmente, 29% afirmaram que já o fizeram alguma vez no passado e 67% nunca exerceram essa atividade. Com relação à arte de pintar e aprender a esculpir, 11% nos apontaram que praticam esta atividade. Apenas 15% praticam ou aprendem danças e 7% estudam ou fazem algum artesanato.

Mais uma vez, os dados obtidos se confirmam quando comparados com a pesquisa realizada pela UNESCO (2004).

Com relação às atividades de entretenimento e/ou informação, foi indagado às professoras simplesmente qual a frequência com que as realizam. As atividades que realizam diariamente com maior frequência são: vê TV (78%), ouve rádio (30%), ouve música em casa (70%), usa o correio eletrônico (78%), navega na *internet* (74%) e se diverte com o

computador (55%). Estes dados mostram que o lazer doméstico é bastante usual, o que pode ser explicado pelo fato de ser mais barato e de fácil realização e/ou pela falta de tempo para se dedicar a outros tipos de práticas, já que os deveres profissionais parecem ocupar boa parte do tempo dos docentes (UNESCO, 2004).

3.1.2 Preferências culturais

Foi solicitado que indicassem os três gêneros musicais que preferiam. A Música Popular Brasileira (MPB) é a mais citada, com 27%, seguida pela música sertaneja, com 21% e pelo *rock* nacional, com 15%. Pedimos, também, que indicassem o tipo de leitura com a qual preferiam ocupar o tempo livre. Dentre os gêneros considerados mais interessantes por elas, a opção que obteve o maior número de respostas foi Pedagogia e Educação, com 41%. O segundo tipo mais apontado foi a literatura de ficção, com 22%. Os livros religiosos e os de auto-ajuda, se somados, aparecem com 22% de preferência. No entanto, isso nos sugere que a maioria ocupa o tempo livre com leituras relacionadas ao seu trabalho e à área profissional. Este é mais um dado que se iguala ao apresentado pela pesquisa da UNESCO (2004).

Foram levantados dados também a respeito das modalidades de programas televisivos que preferem. Um contingente de 30%, a maior parte, indicou preferir documentários, e logo abaixo, 22% afirmaram preferir noticiários. Ninguém mostrou interesse pela opção programas de opinião.

A fim de verificar se há o hábito de participar de algum tipo de associação, foi solicitado que apontassem com que freqüência se envolvem com essas atividades e se estão filiadas a organizações ou entidades que promovem atividades associativas. A participação e o envolvimento na sua paróquia ou associação religiosa é a atividade associativa mais freqüentemente assinalada: 30% declaram freqüentá-las habitualmente. As outras atividades associativas foram apontadas pela maioria como nunca terem participado: associação ou clube esportivo (52%), associação de bairro (80%), centro cultural (59%), sindicato (81%), partido político (89%), associação ecológica ou de direitos humanos (78%), associação de consumidores (96%), cooperativa (85%), entidade filantrópica (63%).

Sendo assim, vale destacar a baixa atuação e participação dos professores em eventos que são de extrema importância na convivência social e cultural de uma sociedade. No caso específico da profissão docente, ressalta-se a pouca participação em sindicatos, particularmente por essa classe se encontrar num momento em que a desvalorização da profissão é grande e a participação em sindicatos se destaca como uma forma de reivindicação

de direitos e de luta pelo reconhecimento do trabalho. Esta participação e contribuição certamente incidirão na constituição identitária dos professores.

3.2 As entrevistadas: pessoalmente, quem são?

Para falarmos da vida profissional das professoras participantes da pesquisa, é preciso levar em consideração a vida pessoal destas. Para Nóvoa (1997), a crise de identidade vivenciada atualmente pelos professores, que se encontra em meio a tantos debates relacionados às políticas de formação, está também diretamente relacionada a uma separação que foi se impondo entre o eu pessoal e o eu profissional.

Uma certa literatura científica refere três grandes fases do percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto. Essa literatura considera um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos próprios professores; de caminho, reduz-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica (NÓVOA, 1997. p. 31).

Dessa forma, é necessário dar importância ao eu pessoal das professoras, não o reduzindo somente às suas competências técnicas e profissionais. Falar de identidade profissional docente é ir além da sala de aula, é buscar, ao longo de toda uma vida as lutas, os conflitos, as escolhas, sejam elas tanto profissionais como pessoais.

Sendo assim, por meio do questionário foi possível iniciar o caminho que nos levou às representações sociais das professoras com relação ao ser professor. Suas escolhas, suas expectativas, o início da carreira, as principais dificuldades e desafios relacionam-se aos valores, ao estilo de vida, às oportunidades vivenciadas por elas no decorrer de suas vidas. Com o questionário, foi possível traçar um perfil social, econômico e cultural das entrevistadas.

Nesse sentido, vale destacar que a maioria das professoras entrevistadas, ou seja, 93% (n=14) possui entre 25 e 29 anos, sendo a maior parte – 53% (n=8) solteira. No entanto, a maioria (53% - n=8) afirma possuir família nuclear constituída, o que nos revela uma contradição com relação ao número de casadas e solteiras. Todavia, a análise do questionário aqui descrita garante a fidelidade aos dados apresentados pelas professoras.

No tocante ao sustento econômico da família, a maioria delas (34% - n=5) possui o cônjuge como o principal responsável e também afirma contribuir com até 20% da renda mensal da família (60% - n=9), de acordo com a figura 8.

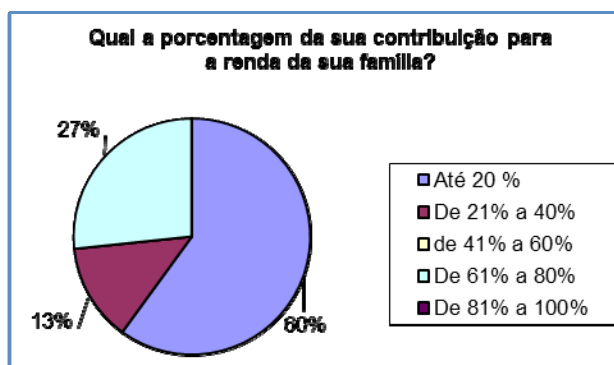


Figura 8 – Contribuição com a renda da sua família

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

A renda bruta mensal das famílias das entrevistadas se assemelha à da maioria das professoras participantes da pesquisa, ou seja, a renda da maior parte das entrevistadas, isto é, 27% (n=4) se apresenta como sendo de três a cinco salários mínimos.

Como já mencionado anteriormente, julgamos necessário entender a relação dos pais das professoras entrevistadas com as escolhas e trajetórias vivenciadas por elas. Dessa forma, é importante ressaltar a escolarização dos pais. Assim, percebemos que o grau de instrução mais alto da maioria dos pais das entrevistadas é o ensino fundamental incompleto (40% - n=6), seguido pelos pais que possuem o ensino médio completo (33% - n=5), sendo que apenas um pai possui o ensino superior completo.

Por outro lado, o grau de instrução das mães aparece um pouco mais elevado: 40% (n=6) possuem apenas o ensino fundamental incompleto e 27% (n=4) delas já possuem o ensino superior completo. Outro dado pode nos servir de justificativa como indicador do grau mais elevado de estudo das mães das professoras, que seria o momento em que foi perguntado se, além delas, havia mais alguém da família que praticava ou ainda pratica a atividade docente e a maioria indica a mãe como uma das influências para a escolha da carreira.

Para 11 das professoras entrevistadas (73%), a atual situação econômica em que vivem é melhor em relação à que viviam seus pais, o que mais uma vez nos revela a mobilidade social vivenciada por elas, principalmente pela aquisição de um título de ensino superior. No que tange ao estudo recebido por elas durante a escolarização básica, a maioria, ou seja, 87% (n=13), cursaram o ensino fundamental em escolas públicas. No entanto, no ensino médio

esse número diminui, ficando em escolas públicas apenas 33% (n=2) das professoras entrevistadas.

Ao serem inquiridas sobre o tipo de ensino médio que concluíram, 80% (n=12) responderam que cursaram o ensino médio sem formação pedagógica, ou seja, não cursaram o magistério de nível médio, que possibilitava a atuação para a docência. Nesse sentido, inferimos que a maioria das professoras entrevistadas não tinha experiência em trabalhar como professoras antes de iniciar o curso de Pedagogia.

Com relação ao primeiro emprego como docente, a maior parte, isto é, 86% (n=13), nos indicou que já começaram a atuar como professoras antes de receber o título ou até seis meses depois de concluírem a curso de Pedagogia. Este dado nos remete a uma questão interessante para futuros estudos, revelando uma grande empregabilidade para os egressos do curso de Pedagogia, pois a demanda de profissionais para atuação nessa área é alta.

3.3 As entrevistadas: profissionalmente, quem são?

As 15 docentes entrevistadas estão caracterizadas da seguinte forma: oito são de escolas públicas e sete de escolas privadas; cinco são efetivas e 10 possuem contrato CLT; a média de idade é de 27 anos e, com relação ao tempo de atuação no magistério, a média é de quatro anos e 2 meses (tabela 1)⁷. Vale destacar que todas as professoras efetivas são da prefeitura de Ponte Nova, nenhuma é efetiva pelo Estado, nem pela prefeitura de Viçosa.

Tabela 1 - Caracterização das professoras entrevistadas

Professoras	Tipo de escola		Vínculo Empregatício		Tempo de atuação no Magistério
	Pública	Privada	Efetivo	Contratada	
Fátima		X		x	2 anos
Fabiana	x		X		9 anos
Nanda		X		x	4 anos
Júlia		X		x	6 anos
Lara		X		x	2 anos
Lúcia	x		X		1 ano e meio
Paula	x		X		4 anos
Renata	x			x	2 anos
Alice	x		X		2 anos
Marcela	x			x	3 anos
Teresa		X		x	6 anos
Cristina		X		x	6 anos
Gabi		X		x	3 anos e meio

⁷ Algumas professoras possuem mais de 6 anos de atuação na docência, no entanto, o recorte eram para professoras que possuíam até 6 anos de formação na docência. Sendo assim, as professoras com maior tempo de atuação, indicam que já atuavam na profissão antes mesmo de adquirir a formação profissional.

Patrícia	x		X		10 anos
Beatriz	x			x	2 anos e meio
Total: 15	8	7	5	10	-

Dentre as 15 professoras entrevistadas, nove, além de serem professoras, exercem outra atividade diferente da profissão docente. A principal justificativa apontada por elas está relacionada ao fato de somente a profissão de professor não conseguir suprir todas as necessidades econômicas da família. Dessas nove, oito exercem atividades relacionadas à educação, sendo que duas delas, além da educação, trabalham com outras atividades diferentes: quatro são supervisoras das séries iniciais do ensino Fundamental; uma é supervisora de um curso técnico de administração; uma é tutora de um programa do governo especializado em educação infantil; uma trabalha na secretaria da escola na qual atua como professora, em turno diferente; uma trabalha como professora assistente em uma instituição de ensino superior. As outras atividades diferentes da educação estão relacionadas a vendas e à prestação de serviços.

Com relação ao nível de ensino em que atuam, pode-se dizer que nove atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto seis delas atuam na educação infantil. A maioria – 10 professoras – trabalha de 21 a 40 horas/semanais e 12 disseram que possuem até 40 alunos em sala de aula. Os dados nos revelam que a carga horária das professoras pode ser comparada a de um trabalhador normal que se encontra devidamente amparado pelas leis trabalhistas.

Ao serem indagadas sobre a formação continuada, 13 professoras responderam que cursaram ou ainda cursam alguma pós-graduação. Das 13, seis cursaram ou ainda cursam a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica ou Institucional, sendo este o curso que aparece com maior frequência entre as entrevistadas. Aparecem ainda como escolhas de pós-graduação a Inspeção, Gestão e Supervisão escolar, o *Master in Business Administration* (MBA) em Gestão de Pessoas, a pós em Lingüística, Leitura e Produção de texto e a pós em Educação.

A formação continuada é um tema de extrema importância nos estudos de formação de professores. Vale considerar que as propostas e políticas para que ela seja efetuada são válidas e extensas, no entanto, estas não têm se mostrado eficientes para a superação das dificuldades. Há um enorme gasto de recursos e energia, sem que haja uma avaliação efetiva dos reais resultados na mudança do cenário educativo.

3.4 Aprofundando as análises

Os próximos passos indicados nesta pesquisa nos levam ao processo por meio do qual as professoras entrevistadas nos revelam a representação social delas com relação à docência. Sendo assim, buscamos resgatar aspectos considerados pertinentes aos nossos objetivos que nos revelam os indicadores de tais representações. A escolha pela profissão docente, as características inerentes ao ser professor, as vivências do curso de Pedagogia, a experiência concreta da profissão, as perspectivas profissionais, bem como a identidade para o outro, foram as categorias por meio das quais percorremos o processo para se chegar ao principal objetivo deste trabalho: as representações sociais do ser professor.

3.4.1 Escolha pela profissão docente

É muito importante levar em consideração quais foram os processos e os contextos que fizeram com que o profissional escolhesse determinada profissão, no nosso caso, a docência. De acordo com Saraiva (2010), o momento de escolha da carreira profissional pode ser visto como uma das etapas mais conflitantes da trajetória escolar, pois “assume grande importância no plano individual, já que envolve a definição das futuras experiências profissionais, significando, principalmente, a definição de quem ser, muito mais do que fazer” (BOHOSLAVSKY, 1987; GATI; KRAUPZ; OSIPOW, 1996 *apud* PRIMI, 2000, p. 451). Nesse sentido, perguntamos às professoras entrevistadas qual ou quais foram os motivos que as levaram a escolher o curso de Pedagogia, bem como quais eram suas expectativas ao iniciá-lo.

Foi possível identificar uma diversidade de fatores que as levaram a decidir pela profissão docente. Esta diversidade pode estar relacionada às perspectivas e projeções futuras de ascensão social e econômica, assim como às influências de grupos institucionais de pertença e referência. Vários foram os motivos destacados; muitas apontaram mais de um motivo, mostrando que pode ter sido uma escolha feita de forma bastante racional.

Dentre os principais motivos apontados para a escolha do curso de Pedagogia, se apresentam com maior ênfase: a influência da família, afinidade com a educação infantil e a vocação para exercer a profissão docente. No entanto, cinco professoras disseram que escolheram o curso de Pedagogia pelo fácil acesso, pois queriam mesmo fazer cursos como a Psicologia e o Direito. Dentre estas, quatro optavam pela Psicologia e apenas uma pelo Direito. A necessidade de obtenção de um diploma de nível superior, nos dias atuais, para

suprir as demandas do mercado é um aspecto que se encontra diretamente relacionado à grande entrada de pessoas sem interesse no curso de Pedagogia, principalmente pela facilidade de acesso a ele. Dessa forma, torna-se um curso pouco seletivo, o que dificulta o surgimento de uma identidade do grupo que o constitui.

Como mencionado anteriormente, a influência da família se destaca como uma escolha para a docência. Assim, em relação a esse motivo, Tardif (2002, p. 76) demonstra, por meio de suas pesquisas, que “muitos professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha de sua carreira, seja porque provinham de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam”, o que coaduna com algumas falas das entrevistadas, quando apontam a escolha pelo curso de Pedagogia:

minha mãe era professora, então de ver ali aquela situação todo dia ali eu acabei gostando (Júlia: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência).

É uma sina da minha família. Minha mãe é pedagoga, minhas irmãs são, (...), a minha família influenciou bastante” (Patrícia: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; 10 anos de atuação na docência).

Com relação ao segundo motivo mais enfatizado pelas professoras – afinidade com a educação infantil – percebemos a presença do lado maternal da docência, que envolve principalmente o aspecto da feminização do magistério. A ideia de educação infantil ainda é muito ligada ao cuidado, ao carinho, por isso a relação com a figura da mãe. De acordo com as considerações sobre um trabalho desenvolvido por Alves-Mazzotti (2008), a feminização do magistério está relacionada ao cuidado e à proteção, uma vez que, na rede de significações que envolve o “ser professor” pelas entrevistadas, destacam-se os sentidos associados à maternidade. Esse aspecto, além de aparecer em maiores porcentagens nas falas das professoras, ainda é intensificado por elas:

Uma coisa que eu sempre gostei era criança, (...), eu fiz Pedagogia para lidar com criança mesmo porque eu gosto de educação infantil, eu gosto de trabalhar com criança mesmo, porque eu adoro criança (Lúcia: educação infantil; escola pública; efetiva; quatro anos de atuação na docência).

Já no tocante ao terceiro aspecto mais apresentado pelas professoras, que foi a vocação para a docência, percebemos que esta foi uma escolha profissional decidida desde a infância por algumas delas:

Eu nunca me vi trabalhando em outra área, desde pequena, desde nova, eu imaginei que eu estaria trabalhando em sala de aula. Era a formação que eu queria (Lara: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência).

Todavia, vale ressaltar que, para três professoras, o curso de Pedagogia foi escolhido como uma segunda opção, terceira ou quarta talvez, demonstrando que foi uma escolha possível. Várias pesquisas vêm nos apontando que muitos têm ingressado na profissão de forma transitória, por falta de outras alternativas profissionais e não por vocação ou como forma de realizar um projeto profissional anteriormente definido (JESUS, 2004). Como ilustração para esse motivo, podemos destacar as falas de algumas professoras:

Eu não queria fazer Pedagogia não, eu queria fazer Psicologia, mas por ser em Viçosa, por ser mais perto e minha mãe é da área de educação, aí eu optei por fazer Pedagogia. (Marcela: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; três anos de atuação na docência)

No início eu escolhi porque eu não gostava de nenhum outro, eu queria fazer psicologia, como aqui não tinha eu resolvi fazer pedagogia. (Alice: educação infantil; escola pública; efetiva; dois anos de atuação na docência)

Destacando a escolha pelo curso de Pedagogia como uma escolha possível, podemos ressaltar outro motivo que apareceu nos discursos das entrevistadas: a facilidade para passar no vestibular. De acordo com a pesquisa, foi possível observar o contexto social no qual e do qual advém a maioria das professoras entrevistadas. Sendo assim, nota-se que estas são provenientes das classes médias e classes médias-baixas da população, que freqüentaram, em sua maioria, escolas públicas durante o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, a trajetória escolar, o contexto social e cultural podem ter contribuído, de certa forma, para que a escolha pelo curso de Pedagogia se tornasse apenas uma maneira de acesso à universidade e ao diploma de ensino superior.

Associadas a isso, as expectativas das professoras com relação ao curso nos indicam que grande parte delas, ou seja, dez fizeram a opção pela Pedagogia, mas não possuem expectativas concretas que justificam essa escolha, embora seis delas revelem a esperança em adquirir, através do curso, a prática para atuar em sala de aula.

Ah eu não tinha expectativa não. Eu queria me formar e dar aula. Eu não esperava nada não, expectativa nenhuma, já tinham 4 anos que estava na universidade, eu já estava de saco cheio de lá já, eu queria era entrar e pegar meu diploma pra eu poder dar aula. (Fátima: educação infantil; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência)

Com relação ao curso eu achava que fosse mais voltado àquela prática em sala de aula mesmo, pra Pedagogia, pelo curso oferecido falar que a gente poderia sair formado como professor também, não só supervisão, coordenação, administração de escola, mas também, na verdade, essa parte da didática mesmo, de dar aula, a prática mesmo como lidar com os meninos, porque a gente já chega sem experiência nenhuma. Eu tinha a expectativa mesmo do curso ser mais voltado pra aquela prática, mas com o acompanhamento de um especialista. (Júlia: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

3.4.2 As professoras e o curso: relação teoria-prática

Para abordar a relação teoria-prática no curso de Pedagogia, assunto tão importante nos debates acerca da temática formação de professores, foi necessário fazer um resgate da vivência discente das entrevistadas. Nesse sentido, perguntamos se o curso de Pedagogia proporcionou a elas toda a formação necessária para a aquisição das características que as constituem hoje e as características que acreditam que todo professor deve ter. Além disso, foi possível também analisar a avaliação feita por elas com relação à formação recebida no curso de Pedagogia para a sua atuação como professoras.

Inicialmente, as entrevistadas foram inquiridas sobre as características que acreditavam que todo professor deveria ter, se acreditavam possuir tais características e, em caso positivo, o que as levou a adquiri-las. O principal objetivo dessa questão foi caracterizar o professor e a profissão de uma maneira geral e saber se as entrevistadas se encaixavam no perfil que acreditavam ser essencial para todo professor. Foram inúmeros os adjetivos e as funções atribuídas pelas professoras, totalizando 15 características. Estas características foram aqui aglutinadas em blocos, formando seis diferentes categorias. Em seguida, classificamos as respostas a partir de duas dimensões relacionadas à categoria de profissionalidade docente: a dimensão moral e a dimensão técnica.

Nesse sentido, foi possível perceber que a dimensão moral se destaca nas respostas apresentadas pelas professoras, somando 14 características. Dentre estas características da dimensão moral, a que aparece com maior frequência é “gostar do que faz”, apontada 11 vezes em seus discursos, ou seja, na visão delas é fundamental gostar da sala de aula para exercer a função docente. As características seguintes mais enunciadas são ter paciência (n=7) e ser dinâmico (n=7), isto é, ter “jogo de cintura”, ter espontaneidade e criatividade em sala de aula.

O professor primeiro tem que gostar, falam que “tem que ter dom”, “o professor tem que nascer com dom”, eu penso que não seria dom né, mas que teria mesmo que se doar à profissão, é uma profissão que tem que se dedicar a ela, não é uma profissão

que você vai e cumpre seu horário ali, trabalha, chega em casa e descansa, não! É uma profissão que você tem que se doar mesmo, quando você está em casa, você está pensando nisso e é uma profissão que te exige todo dia (Paula: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; quatro anos de atuação na docência).

Boa vontade, procurar se esforçar o máximo possível, ter paciência, muita paciência, porque às vezes você vira pai, vira mãe, vira médico, psicólogo, assistente social, é muita função dentro de uma só (Renata: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; dois anos de atuação na docência).

O professor ele tem que ser, acho que primeiro lugar, criativo, tem ser muito criativo, porque tem momentos que na sala de aula se você não tiver criatividade não sai nada. Tem que ser dinâmico, buscar sempre aprender mais, porque as coisas estão sempre mudando e tal, você tem que ser dinâmico, deixa eu pensar aqui... ser paciente, e principalmente gostar da profissão, se não gostar não fica não, não dá certo não. (Nanda: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; quatro anos de atuação na docência)

Ainda sobre as características relacionadas à dimensão moral, destacam mais outros dois blocos: a responsabilidade, disposição, boa vontade e motivação e a vontade de ser professor, aliada à doação para com a profissão, ilustradas pelas professoras:

Eu acho que tem que ter responsabilidade, não pode parar de estudar, tem que continuar a estudar sempre. Tem que ter muita disposição e vontade de ser professora, porque na maioria das vezes a gente não é reconhecida, a gente é assim, muito cobrado e o que a gente faz é sempre pouco. Porque os pais muitas vezes não reconhecem que o filho tem dificuldade e eles acham que a culpa é sempre do professor. Então é muito difícil, tem que ter muita vontade, assim tem que gostar demais da profissão, não é bem remunerado, mais um motivo que você tem que gostar. Responsabilidade e gostar mesmo. (Fátima: educação infantil; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência)

Todo professor tem que gostar de lidar com ser humano e saber lidar com ele. Porque é muito complicado você lidar com pessoas totalmente diferentes de você, pessoas que têm instruções diferentes, culturas diferentes, e tentar ensinar pra todos o mesmo conteúdo, então assim, é um desafio muito grande, eu vejo isso cada dia mais. Então o professor primeiro tem que gostar, falam que ‘tem que ter dom’, ‘o professor tem que nascer com dom’, eu penso que não seria dom né, mas que teria mesmo que se doar à profissão, é uma profissão que tem que se dedicar a ela, não é uma profissão que você vai e cumpre seu horário ali, trabalha, chega em casa e descansa, não! É uma profissão que você tem que se doar mesmo, quando você está em casa, você está pensando nisso e é uma profissão que te exige todo dia. (Paula: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; quatro anos de atuação na docência)

Já em relação à dimensão técnica, foi possível perceber que a principal característica apontada pelas professoras está relacionada à atualização docente, ou seja, à formação continuada dos professores. Esta característica apareceu seis vezes nas entrevistas e nos indica que há uma preocupação em relação à atualização e continuidade de formação.

Eu acho que todo professor ele tem que ser um pouco inquieto, não esperar que o curso ofereça tudo né, porque eu acho um erro achar que o curso vai te dar tudo, porque não é por aí, ele te direciona mas não te dá tudo. Então eu acho que o professor ele tem que ser inquieto nessa busca de encontrar realmente o que ele gosta, de estar sempre estudando mesmo, o professor ele tem que ser um estudante eterno, tem que ser um pesquisador (Teresa: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

O professor precisa primeiramente estar preocupado mesmo em buscar aquele desenvolvimento da criança, do aluno assim. Ele precisa ser dinâmico, levar o aluno mesmo à reflexão de determinado conteúdo, levando ele ao conhecimento e estar sempre assim atualizado com práticas e com técnicas bem variadas para atingir seu aluno. O professor precisa estar sempre muito bem atualizado (Júlia: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência).

Outros aspectos apontados nos indicam, também, a dimensão técnica que se relaciona ao saber-fazer das professoras, a saber: ter didática, criatividade e dinamismo. Essas características aparecem nos discursos das professoras por três vezes, mostrando a preocupação destas com as técnicas que os professores precisam ter e a capacidade de desenvolver um bom desempenho do trabalho docente.

O professor ele tem que ser, acho que primeiro lugar, criativo, tem ser muito criativo, porque tem momentos que na sala de aula se você não tiver criatividade não sai nada. Tem que ser dinâmico, buscar sempre aprender mais, porque as coisas estão sempre mudando e tal, você tem que ser dinâmico (Nanda: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; quatro anos de atuação na docência).

Sendo assim, perguntamos ainda se elas possuíam ou não essas características e, se sim, como e quando elas foram adquiridas. A grande maioria das professoras (n=12) respondeu que sim e apenas três disseram que buscam desenvolvê-las durante a prática. O momento de aquisição destas características se deu principalmente durante a prática e a vivência da profissão docente – 13 professoras utilizam dessa afirmação. As outras duas disseram que adquiriram as características que possuem tanto na prática quanto no curso.

Mais especificamente com relação ao curso de Pedagogia, foi feita a seguinte pergunta às professoras: você acredita que o curso de Pedagogia lhe proporcionou toda a formação necessária para adquirir todas as características que você possui hoje e as características que acredita que todo professor deve ter? O resultado nos indica que o curso não garante a formação pretendida pelas professoras. Nenhuma afirmou que o curso proporciona esta formação. A maioria, ou seja, 12 professoras disseram que não, principalmente porque “falta prática no curso” e duas disseram que em algumas coisas, sim, o curso proporciona a

formação necessária para a aquisição das características que elas acreditam ser imprescindíveis aos professores.

“Não. Eu acho que não. Eu acho que o curso é bom, é ótimo, mas eu acho que podia ser muito melhor, eu acho que tem pouca prática, e eu acho que na prática a gente aprende muito” (Fátima: educação infantil; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência)

Não, não mesmo. Porque eu acho que faltou prática, porque quando vem a prática ela vem normalmente dissociada da teoria, o curso inicia com muita teoria e depois pula pra prática, lógico que o aluno ele tem que fazer esse gancho, mas eu penso que se durante o curso isso fosse mais paralelo, eu acho que surtiria um maior efeito. E assim, a realidade, pelo menos onde eu trabalho é bem diferente daquela realidade vivida na universidade, seja por um estágio, então assim, hoje eu estudo muito mais do que quando eu fiz pedagogia. (Paula: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública, efetiva; quatro anos de atuação na docência)

Não, eu acho que não. É porque falta muito da prática no curso. Na verdade, você não vê praticamente nada sobre a prática em si, então quando você chega na sala de aula você fica desesperado. O primeiro momento assim meu, na sala de aula, eu fiquei doida, eu falei: ‘Meu Deus do céu, não vai dar certo’. E ainda já tinha o bloqueio inicial da sala de aula, eu falei: não, eu não vou aguentar, eu vou embora. Mas aí eu fiquei e deu certo, foi na prática que eu aprendi. (Alice: educação infantil; escola pública; efetiva; dois anos de atuação na docência)

Creio que tenha proporcionado sim em algumas matérias, tipo psicologia, para te mostrar as formas como você tem que tratar o aluno, ele acaba formando um professor mais delicado, digamos assim. Então as matérias levam a isso, a esse repensar, a problematizar as ações que a gente vai encarar no dia a dia da escola. Então é bem filosofar mesmo: ‘Aconteceu isso, como vou lidar com essa situação?’, então acaba ajudando bastante. Mas falha na didática. (Beatriz: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; dois anos e meio de atuação na docência)

Então, pedimos às entrevistadas que fizessem uma avaliação da formação recebida no curso de Pedagogia para a atuação delas como professoras. O resultado desse questionamento nos indicou uma avaliação negativa do curso para esta formação específica para atuação em sala de aula. Seis professoras disseram que “o curso não contribui com essa formação para a sala de aula” e que “o curso é fraco”. As outras nove afirmaram que “faltou prática no curso” e “a teoria que é dada é desvinculada da prática”.

3.4.3 Experiência concreta da profissão

Por meio de outros estudos e análises acerca da temática da formação de professores, foi possível perceber que as exigências sociais atribuídas à profissão docente já são percebidas nos cursos de formação de professores pelos próprios estudantes dos cursos de Pedagogia. É durante o processo de formação profissional que se inicia a constituição da imagem atribuída

a si mesmo enquanto profissional docente. Ao longo do exercício da profissão, durante a experiência concreta da docência, essas imagens podem ou não se modificar.

Além disso, por meio das pesquisas anteriormente realizadas, constatamos que a imagem que o estudante de Pedagogia possui em relação à profissão docente ainda é muito idealizada frente à imagem dos próprios profissionais docentes, que são imagens reais, imagens direcionadas ao que acontece na prática e no dia-a-dia da profissão. Nesse sentido, ao se deparar com as especificidades, o cotidiano, os desafios da vida de professor, o egresso, recém-formado no curso de Pedagogia, pode muitas vezes enfrentar (ou não) o chamado “choque com a realidade”.

Dessa forma, julgamos necessário perguntar às professoras entrevistadas quais foram as principais dificuldades encontradas por elas no início da carreira e como estas dificuldades foram superadas. O principal objetivo desse questionamento está diretamente relacionado a este choque e, conseqüentemente, à sua superação. Nesse sentido, foi possível identificar como a experiência concreta da profissão ajuda no conhecimento das representações sociais, tendo em vista que é a própria vivência a principal responsável pela permanência ou não das docentes na carreira e, assim, pela constituição da identidade profissional.

Dentre as diversas dificuldades apresentadas pelas professoras, três se destacaram entre as demais, por serem explicitadas em um maior número de vezes. Assim, de acordo com seis entrevistadas, a falta de prática – o que ocasionava, muitas vezes, a insegurança – foi a principal dificuldade enfrentada por elas.

Falta de manejo, a falta de prática mesmo, a didática mesmo, porque conteúdo a gente tem né, a gente já tinha dominado a questão dos conteúdos, tanto que a gente tem os PCNs, tem um material de referência pra estar ajudando o professor, mas era mesmo a didática e... não, eu acho que foi só isso, porque a questão os conceitos, dos conteúdos e tudo, a gente corre atrás, mas é a didática mesmo, é o manejo que foi o que mais pesou. (Paula: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; quatro anos de atuação na docência).

Outra dificuldade muito apresentada pelas professoras foi no que tange ao relacionamento com os pais dos alunos, principalmente pelas cobranças e, mais uma vez, pela insegurança em lidar com eles e não conseguir suprir as demandas exigidas em relação aos seus filhos:

Eu tinha medo dos pais, da cobrança da escola, de tudo! Eu tinha medo, eu me sentia insegura, medo de estar fazendo errado! (Fabiana: educação infantil; escola pública; efetiva; nove anos de atuação na docência).

A indisciplina dos alunos também foi uma dificuldade apontada pelas professoras. Três entrevistadas disseram que esta foi uma dificuldade que ainda é difícil de superar:

Nossa quando eu cheguei na sala de aula eu fiquei assustada, eu peguei uma sala muito difícil, os meninos assim, levadíssimos, em uma escola pública, zona rural quando eu comecei, nossa eu fiquei muito assustada. (Marcela: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; três anos de atuação na docência)

Já em relação ao modo como essas dificuldades foram superadas, as professoras disseram, em sua maioria (n=10), que foi o relacionamento com os outros profissionais da escola, tais como a supervisora ou os outros colegas professores que possuem mais tempo de serviço:

A supervisão na escola, no primeiro dia que você entra, ela te passa uma série de rotinas, de rotinas que assim, não é regra só que tem que ser feita, mas que é melhor ser feito assim pra que eles aprendam e aí aos poucos tem as suas colegas que você também troca experiência e troca material né. (Renata: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; dois anos de atuação na docência)

Com a prática mesmo e eu tive ajuda das outras professoras, mas também se eu não tivesse essas professoras dispostas a me ajudar, também seria uma outra grande dificuldade que eu teria, eu não tive mais porque eu tive esse apoio, mas foi uma coisa que eu tive que buscar ajuda, porque senão... (Nanda: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência)

Outra forma indicada por oito professoras para superar estas dificuldades foi através da prática, no dia-a-dia da profissão, desenvolvendo o trabalho delas no cotidiano da escola:

Eu acho que é com a experiência, você vai lidando com isso vários anos. (Júlia: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

Sendo assim, foi possível perceber que as professoras encontraram dificuldades na realização do trabalho inicial e, de acordo com elas, principalmente pela falta de prática no curso de Pedagogia. Outro aspecto que nos indica essa lacuna existente no curso está relacionado ao fato de que, não é nem mesmo através da formação obtida e dos estudos realizados que as dificuldades são superadas, mas sim no dia a dia da profissão, através dos conhecimentos passados pelas colegas de trabalho. Isso nos indica, mais uma vez, um desafio para os cursos de formação de professores: estreitamento da relação teoria-prática.

3.4.4 Perspectivas profissionais

A crise de identidade – tema muito comentado nesta pesquisa – tem nos revelado, principalmente, uma insatisfação muito grande por parte do professorado com relação à carreira docente. Tendo em vista a relevância deste tema, perguntamos às professoras entrevistadas qual o nível de satisfação no tocante ao trabalho realizado por elas na atuação em sala de aula, bem como quais eram as suas expectativas profissionais em relação à docência.

Durante as entrevistas, obtivemos o seguinte resultado: sete professoras disseram estar satisfeitas e oito satisfeitas em parte. Isso nos indica que a satisfação com relação ao trabalho no início da carreira é grande, mesmo tendo passado por dificuldades no momento de ingresso na profissão.

Quando perguntamos sobre as perspectivas profissionais para o futuro na carreira docente, treze professoras – a maior parte delas – responderam que querem continuar trabalhando na área da educação. Oito delas pretendem continuar em sala de aula, principalmente por gostarem da profissão docente.

Pensando hoje, olhando hoje assim, a intenção é continuar como professora mesmo, eu gosto! A princípio não tem nada de diferente não, não vem nada na minha cabeça não: “Ah, eu quero pegar uma supervisão ou sei lá fazer um mestrado ou outra coisa”, mas a princípio seria isso mesmo, sala de aula, é o que eu penso hoje, não sei, de repente sai alguma vaga, alguma coisa, sabe, mas hoje eu tenho certeza de que eu quero ser professora (Nanda: séries iniciais; escola privada; contrato CLT; quatro anos de atuação na docência)

Das professoras que pretendem continuar na área da educação, duas almejam a supervisão escolar e três esperam fazer o mestrado e trabalhar no ensino superior:

Além da sala de aula eu trabalho na secretaria escolar, mas em um futuro próximo eu vou ver se eu consigo uma supervisão. Não pretendo ficar pra sempre na sala de aula não. O bom da nossa profissão é que podemos fazer 3 turnos, esse ano eu ainda não corri atrás por causa da minha filha, ela ainda está muito nova. Mas daqui a uns 3 anos eu pretendo sim, trabalhar os 3 turnos e daqui uns 3 anos ainda estar em sala, porque eu gosto muito e não pretendo sair tão cedo da sala de aula. Se eu puder conciliar isso, supervisão, sala de aula, to descobrindo a secretaria que eu gosto muito, se eu conciliar os 3 eu pretendo. Porque assim, eu quero experimentar todas as áreas que eu puder dentro da escola, porque eu não pretendo sair da escola. Dentro da escola eu quero vivenciar todas as categorias, todas as áreas, para depois eu poder falar: não realmente, eu prefiro isso! Mas eu quero continuar com criança, meu público são os pequenininhos, até o 5º ano (Gabi: educação infantil; escola privada; contrato CLT; três anos e meio de atuação na docência)

Quanto mais a gente estuda, parece que a gente não cabe na escola mais. Eu tinha vontade de voltar pra escola, só que aí eu me deparo com situações econômicas, por exemplo. Por mais que tenha mestrado, por mais que eu venha a ter o título do mestrado, aí você volta pra escola e a valorização é tão pequena, então a vontade, por mais que aja a vontade, eu sinto que talvez eu não volte pra escola mais, não digo que não voltarei, mas assim, se eu puder optar hoje talvez eu não volte, até porque é difícil discutir essas idéias que a gente discute em outros lugares, igual aqui, chega lá você se esbarra, não é entendida, então dá vontade de crescer e lá muitas vezes você cresce pouco, não sei, o estudo lá dentro é pequeno, não há espaço em que o professor pode realmente estar parando pra estudar ou se você quer estudar você não encontra gente pra estudar com você, então suas idéias ficam perdidas lá dentro assim. Então a minha pretensão hoje é de realmente fazer o mestrado e continuar com ensino superior (Teresa: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

A expectativa com relação ao mestrado caracteriza, principalmente, o distanciamento existente entre as escolas e os pesquisadores que se encontram nas universidades. Bem como a diversidade econômica que se perpetua nos diferentes níveis de ensino.

Assim, de uma maneira geral, em relação às perspectivas profissionais das professoras entrevistadas é possível destacar que mesmo passando por dificuldades e acreditando que a profissão docente não possui o valor que merece, todas estão satisfeitas e a maioria ainda pretende atuar dentro da sala de aula.

3.4.5 O que pensam de mim?: identidade para o outro

O conceito de identidade está relacionado a um fenômeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas e dimensões sociais, ou seja, a construção da identidade se dá de forma dinâmica, através das relações vivenciadas pelos sujeitos ao longo de sua vida. Reconhece-se, contudo, que a identidade incorpora as representações do sujeito sobre si próprio e sobre os outros e, nesse sentido, é construída numa dinâmica de interações permanente na qual intervêm as próprias representações de si e o olhar do outro (DUBAR, *apud* COSTA E SILVA, 2003).

“A identidade não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (COSTA e SILVA, 2003, p. 94). Para se construir uma identidade existe uma articulação de dois processos identitários diferentes: de atribuição pelos agentes e instituições que diretamente interagem com o sujeito e de incorporação resultante da imagem que o sujeito constrói de si

próprio. Percebe-se, assim que, a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, coexistindo de forma problemática.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi conhecer as representações sociais dos professores sobre a profissão docente visando indícios para a compreensão da constituição das identidades profissionais dos docentes. No entanto,

a identidade profissional do professor tem sido referida predominantemente à maneira como a profissão docente é representada, construída e mantida socialmente. [...] A identidade profissional que os professores individual e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas (GUIMARÃES, 2004, p.59)

Atualmente, percebemos um transbordamento de funções estabelecidas aos professores. Esta é uma crítica feita por Nóvoa (2007) com relação ao excesso de missões exigidas ao docente que existe hoje dentro da escola. Para este autor,

a sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo – o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (NÓVOA, 2007).

O professor exerce funções que os próprios profissionais acreditam que deveriam ser de responsabilidade da família, da igreja, enfim, de outras instituições. O professor hoje, além de sua função de educador, transmissor de conhecimento, facilitador da aprendizagem, precisa ser pai, mãe, médico, psicólogo, assistente social, dentre outras coisas. Diante desta diversidade de tarefas, os professores têm dificuldades em definir e delimitar seus objetivos e prioridades na atividade profissional.

É possível perceber, também, que a crise de identidade que vem se estabelecendo no campo profissional do educador se dá, muitas vezes, por este não se ajustar às diversas mudanças socioeconômicas que ocorreram de forma acelerada nos últimos anos, fazendo com que os professores não se sintam à vontade face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados. Os professores são bastante responsabilizados pela educação dos jovens e estes não estão sempre dispostos a receber esta educação, vista em nossa sociedade como obrigatoriedade. A baixa remuneração da profissão docente também é um agravante que possibilita uma crise no desempenho do trabalho. Além disso, o desenvolvimento dos meios de comunicação social, que facilitam o acesso à informação de forma mais atrativa e fácil para os jovens, contribui para uma desvalorização da função de transmissor de conhecimentos, tarefa tradicionalmente atribuída ao professor.

Nesse sentido, procuramos compreender como os professores julgam que a profissão docente é representada socialmente através das seguintes perguntas: o que você acha que a sociedade espera do trabalho do professor? Como você acha que a sociedade trata o professor? Ainda com relação a esse tema, perguntamos: como você acha que o governo – principal responsável pelas políticas públicas que norteiam a Educação Básica – trata o professor?

Várias respostas demonstraram a opinião das professoras com relação à forma como a sociedade representa a profissão docente. Estas respostas foram agrupadas em três categorias consideradas mais relevantes, pela frequência em que foram apresentadas nos discursos.

A categoria que apresentou maior frequência foi destacada 11 vezes (34,14%) pelas professoras e está relacionada ao fato de que a sociedade, de uma forma mais geral, “responsabiliza o professor por várias funções” que não estão de acordo com o trabalho desenvolvido por ele. Para estas professoras, a sociedade “quer que o professor seja responsável por tudo” e “cobra muito do professor”. É importante ressaltar que, quando falam da sociedade, as professoras normalmente remetem aos pais de seus alunos, pois, de acordo com uma delas, “os pais às vezes tratam a gente né, porque seriam eles a nossa sociedade mais próxima, não tratam a gente assim, não é com aquela valorização” (Cristina: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência).

Revela-se, aqui, uma contradição no tocante ao papel do professor, ou seja, a sociedade cobra muito do professor, atribuindo cada vez mais responsabilidades, mas desvaloriza o seu trabalho. De acordo com Bernstein (1988 *apud* Gimeno Sacristán, 1995, p. 67), “a evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar respostas crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais efêmeras ou invisíveis”.

Isso nos indica uma sobrecarga de funções e uma intensificação do trabalho docente, dilemas recorrentes vividos pelos professores que aparecem nas literaturas pesquisadas. De acordo com Nóvoa (2007), a sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram, aos poucos, apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo – o que tem levado, em muitos casos, a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Com isso, as professoras acreditam que o papel que elas exercem dentro da escola se limita a algumas funções, diferentes daquelas de responsabilidade dos pais, da família. Entretanto, não são entendidas e estabelecidas dessa forma pela sociedade, ou seja, os papéis se misturam.

Eu acho que a sociedade ela espera do professor muito mais do que ele pode dar, eu acho. Ela não está vendo a real função do professor não, cobra-se demais do professor, muitas vezes uma função, uma coisa que tem vir de casa, da família, sabe [...], a sociedade cobra tudo da gente, aí você tem que virar ‘Mulher Maravilha’ pra dar conta de tudo e às vezes você não consegue, entendeu!?! (Nanda: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; quatro anos de atuação na docência)

Professor hoje em dia é tanta coisa na sala de aula que a gente até se perde, ele é médico, ele é psicólogo, ele orienta, ele educa! Então, muitas pessoas acham que a profissão de professor não é boa mais, antes era algo no status, antigamente pelo que os outros falam ser professor era status comparado a um médico e hoje se perdeu isso, a visão hoje em dia está assim (Beatriz: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contrato temporário; dois anos e meio de atuação na docência)

Outra categoria está relacionada ao fato de a sociedade “não valorizar a profissão docente”. Esse discurso aparece nas entrevistas das professoras 10 vezes, demonstrando a insatisfação destas no que se refere à desvalorização apresentada pela sociedade:

Eu acho que a sociedade ainda não, é a questão da valorização, eles ainda não vêm a gente com a importância que a gente tem (Cristina: educação Infantil; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência).

Paralelo a isso, as professoras entrevistadas apontam outras opiniões da sociedade com relação à profissão docente. Duas acreditam que a sociedade pensa que a docência é “uma profissão que qualquer pessoa pode exercer e que é fácil ser professor”.

Eles acham que ser professor é muito fácil, mas um professor não pode trabalhar um dia no lugar de um arquiteto, no lugar de médico, e eles podem trabalhar no lugar do professor. Então o professor é visto assim, como uma profissão qualquer né, que qualquer um pode exercer sem ter formação, sem ter nada (Gabi: educação infantil; escola privada; contrato CLT; três anos e meio de atuação na docência)

Gimeno Sacristán (1995) vem justificar esse aspecto existente na sociedade pelo fato de que a prática da educação existiu antes do nascimento de um conhecimento formalizado sobre ela, ou seja, educar é um ato anterior ao aparecimento dos sistemas formais de educação. Para este autor, a educação dos filhos é uma prática cultural partilhada, em relação à qual todos temos experiências e opiniões. Segundo ele,

a educação institucionalizada no quadro de sistemas escolares universalizados é, igualmente, uma experiência comum às sociedades desenvolvidas, o que faz com que qualquer ser humano tenha idéias e perspectivas sobre o seu significado, tome atitudes a seu respeito, seja capaz de formular juízos a seu propósito. Embora a escolarização implique uma certa forma social característica de organizar a educação, há uma certa continuidade com a prática de criar os filhos e com as

relações sociais extra-escolares, historicamente anteriores ao fenômeno da escolarização (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 70).

Durante as análises, outro fator da desvalorização docente surgiu e merece destaque dentre os demais. Para duas professoras, a desvalorização acontece até mesmo por culpa dos próprios professores, ou seja, os eles permitem que isso aconteça, ainda falta aos professores certa auto-afirmação, “auto-valorização” (se é que podemos assim chamar). Buscar esta auto-afirmação seria, de certa forma, encontrar uma identidade profissional docente e, ao mesmo tempo, a constituição da profissionalidade, que tanto tem a ver com a valorização da profissão pela sociedade de uma maneira geral. Segundo Guimarães (2004, p. 29),

os aspectos mais visíveis do conceito de profissionalidade docente são requisitos profissionais da profissão do professor. Nesse sentido, o conceito de profissionalidade se aproxima mais de “identidade para os outros”, das maneiras mais externas e “objetivas” como a profissão é representada, distanciando-se um pouco da “identidade para si”, da identificação com a profissão, da adesão profissional.

Em outro momento da pesquisa, ainda no que se refere à identidade para o outro, perguntamos às professoras como elas percebem que o governo trata o trabalho do professor. Essa questão aparece no roteiro de entrevista por percebermos que, cada vez mais, surgem na mídia propagandas, projetos e propostas para a educação, relacionados, principalmente, à figura do professor. Em meio a tudo isso, várias opiniões e sentimentos podem surgir em relação à profissão docente, tanto pela sociedade quanto pelos próprios professores, o que pode contribuir com a constituição da identidade. Dessa forma, foi possível obter, com essa indagação, 23 respostas das professoras, que serão aqui divididas em três categorias – a desvalorização, a questão salarial e a grande cobrança feita aos professores.

A primeira categoria analisada foi a desvalorização. A opinião de que o governo não valoriza a profissão docente apareceu nos discursos das professoras com maior frequência – nove vezes – indicando que, além de não valorizar, o governo “se preocupa mais com a quantidade do que com a qualidade” do trabalho do professor.

[...] milhões de promessas que são feitas, de propagandas que são feitas falando: ‘Que a gente vai fazer isso!’, e na hora de fazer não faz, então eu acho que não tem muita diferença da sociedade não, ele também não trata com o valor que merece não (Fátima: educação infantil; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência).

O governo trata o professor como número, o governo quer número. Ele está trazendo a educação como foco, mas preocupa mais com número do que com a qualidade que

é o que falta um pouco, qualidade pra isso. Então assim, os programas em si, se você for ver são bons, mas visam números porque para o governo o que interessa é mostrar que ele tem crianças incluídas, ninguém analfabeto, mas, precisa ainda estruturar, ele ainda precisa dar suporte lá na base, para depois chegar nos números que ele quer (Cristina: educação infantil; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

A questão salarial, outra categoria, também é enfatizada durante os discursos e aparece quatro vezes nas falas das professoras, demonstrando que, para elas, o governo as trata com descaso:

Ah, o governo é assim, ele manda o projeto e a escola que se vire né, os programas que ele manda pra escola ele só joga lá e não dá assistência nenhuma, não dá apoio nenhum, ele também não valoriza em nada o profissional, com o salário baixo, a desvalorização, não quer saber se o professor está atuando bem se não está, só quer saber de metas, resultados (Marcela: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; três anos de atuação na docência).

Tudo é muito forçado do governo, ele quer dar uma supervalorização ao professor e eu sinto que é forçado. Parece que o governo quer mostrar que precisa valorizar o professor e eu acho que isso está meio impactante, as propagandas, as políticas que estão sendo feitas” (Patrícia: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; 10 anos de atuação na docência).

A terceira categoria aqui representada se relaciona à cobrança feita aos professores pelo governo. De acordo com os discursos das entrevistadas – mais precisamente quatro professoras – percebemos que o governo cobra muito dos professores e os responsabiliza por muitas coisas que não estão diretamente relacionadas às funções que lhe são de fato atribuídas.

(...) hoje o professor ele é assim, muito penalizado por tudo que acontece. Se o menino não aprende a culpa é do professor, se o menino não faz isso a culpa é do professor né, e o quê que acontece? Aí a nossa visão é que não é responsabilidade só do professor e também da família e da sociedade, mas como o governo não tem como interferir na família e na sociedade, ele tem que pegar o professor né. (Paula: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; quatro anos de atuação na docência).

Com o intuito de entender os sentimentos das professoras no que tange aos discursos, as reações e à forma como a sociedade e governo tratam e percebem o trabalho do professor, perguntamos, ainda, como elas se sentiam com relação a tudo isso.

Vários sentimentos foram apontados, mais especificamente 19 reações foram enunciadas. De uma forma geral, são sentimentos que nos remetem a um certo pessimismo com relação à docência como impotência, indignação, desânimo, frustração. Somente uma professora disse ainda ter esperança de, um dia, o professor ser valorizado.

Assim, o sentimento que aparece com maior frequência é o de que o professor se sente cada vez mais desvalorizado. Essa reação é apontada quatro vezes pelas professoras.

É uma coisa muito incerta. A gente é desvalorizado, a gente se sente desvalorizado, mas é como uma incerteza mesmo do que é que vai ser o professor daqui uns tempos (Gabi: educação infantil; escola privada; contrato CLT; três anos e meio de atuação na docência).

O sentimento que aparece logo depois está relacionado à desmotivação. Por três vezes as professoras dizem se sentirem desmotivadas com relação à profissão escolhida.

Às vezes dá uma desmotivada e como a situação está difícil a gente tem que estudar mesmo. Então essas pessoas negativas, esses salários, essa situações dão uma desmotivada, mas a gente vai levando (Beatriz: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; dois anos e meio de atuação na docência).

Para as professoras entrevistadas, de uma maneira geral, a sociedade não valoriza o professor. Mesmo aparecendo na mídia o professor como “o principal responsável pelo desenvolvimento de um país”, o que mostra um certo “valor” dado à figura deste profissional, não é isso que os docentes realmente representam em suas falas. O discurso é de desvalorização, desmotivação e ao mesmo tempo, esperança. É claro, que isso representa uma contradição. Entretanto, através da análise desta pesquisa, percebemos que a “doação à profissão” se destaca dentre as principais características inerentes a um bom professor. Isso nos revela indícios de que mesmo não havendo a valorização ideal, existe um sentimento positivo que faz com que o profissional docente acredite muito no trabalho desenvolvido por ele.

3.4.6 Profissionalização docente: ser ou não ser um profissional?

De acordo com Gimeno Sacristán (1995), podemos entender por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, saberes, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor. Esse conceito se encontra em permanente elaboração, devendo ser sempre contextualizado, ou seja, precisa ser considerado o momento histórico e a realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar. Como já mencionado anteriormente, um dos principais fenômenos destacado por Tardif (2001) como obstáculo para a profissionalização da docência, é a formação profissional que continua deficiente, dispersa, sem relação com o exercício concreto

da profissão. Segundo este autor, para se adequar à transformação inevitável da escola - inevitável por causa da aceleração do desenvolvimento dos conhecimentos -, é necessário formar um profissional do ensino e o modelo de profissional proposto pela profissionalização é centrado no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências reagrupados em referenciais retirados da análise da prática docente.

Ainda com relação à profissionalidade, de acordo com Contreras (1999, p. 74),

as qualidades a que faz referência a profissionalidade docente não são uma descrição do “bom ensino”, não são uma exposição do que deve fazer um professor. Ao entender assim as qualidades da profissionalidade, corre-se o risco de transformar outra vez o ensino em um catálogo de atuações externamente impostas. Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto.

Fanfani e Tedesco (2004) acreditam que o ensino é mais que uma profissão, seria como uma “missão”, em que existe entrega, da qual se supõe uma gratuidade proclamada que, no entanto, não condiz com o que a sociedade espera de uma profissão, entendida como uma atividade da qual se vive, da qual se obtém uma série de vantagens instrumentais (salário, prestígio, etc.). Ainda de acordo com estes autores,

de todos modos, desde el origen, existió una tensión entre estos componentes pr-racionales del oficio de enseñar y La exigencia de una serie de conocimientos racionales (pedagogía, psicología infantil, didáctica, etc.) que el maestro debería aprender y utilizar em su trabajo. Esta dosificación contradictoria pero efectiva hace del maestro una categoría social com perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. Este equilibrio inestable entre elementos distintivos diversos y hasta opuestos constituye la particularidad del oficio de enseñar (FANFANI e TEDESCO, 2004, p. 70).

Dessa forma, podemos entender que ser um profissional docente é adquirir conteúdos resultantes de uma formação específica, que possibilitem o desenvolvimento de técnicas capacitadoras para a realização de um trabalho de qualidade, bem como adquirir valores que demonstrem comprometimento com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, cidadãos habitantes de uma sociedade diversificada social, econômica e culturalmente. Para se exercer a profissão docente, é necessário que se estabeleça um misto de vocação e técnicas.

Todavia, em pesquisas realizadas recentemente em toda a América Latina, relacionadas aos professores, é possível perceber que essa perspectiva vocacional está

presente nas próprias representações de professores e de estudantes que almejam seguir essa profissão. Além disso, a perspectiva vocacional se encontra presente, também, em vários setores da sociedade, que distinguem o professor das outras profissões e ofícios, precisamente pelo fato de a docência trazer, ainda, traços de um elemento tão tradicional.

Nesse sentido, perguntamos às professoras se elas achavam que todo professor é um profissional. Todas elas, sem exceção, disseram que sim, que todo professor é um profissional como outro qualquer. No entanto, em seguida perguntamos se elas se sentiam tratadas como profissionais e a maior parte disse que não, que, na maioria das vezes, não são tratadas como profissionais. Para algumas delas, outras profissões são mais valorizadas que a profissão docente. Uma professora diz o seguinte com relação a isso:

Não, eu não me sinto tratada como uma profissional em relação a algumas profissões. Eu me considero uma profissional porque eu estudei para isso e tento me portar como tal, só que a sociedade ainda não vê a gente como profissional, eles vêm outras profissões. Então, a gente não é visto como um profissional, como uma profissão que você estudou aquilo, que você sabe e que você está fazendo da melhor forma possível. Mas, a classe tem que ajudar, o governo tem que ajudar, tem muita coisa, então ainda precisa de muito mais coisa. (Cristina: educação infantil; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

Entretanto, cinco professoras acreditam que são tratadas como profissionais, sim – uma pequena parte –, principalmente pelo valor que elas próprias dão à profissão. Quando perguntadas, uma delas disse que

sim, eu me sinto. (...) eu não sei se está tão dentro de mim essa valorização que eu mesmo me dou, então eu não consigo nem imaginar alguém não estar me vendo como uma profissional, então eu deixo o tempo todo claro: ‘Sou uma profissional da educação, sou pedagoga, sou professora, é a minha profissão!’. Tenho o maior orgulho de falar, então eu acho que se alguém não pensa assim, acho que nem aproxima de mim porque eu defendo mesmo (Teresa: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

Em relação a esses discursos das professoras sobre a profissionalização docente, vale ressaltar, principalmente, a busca pela autonomia da profissão. Um profissional bem formado e capacitado para exercer sua função demonstra em seus atos autonomia na realização de seu trabalho e sente, conseqüentemente, um profissional de sua área. Na maioria das vezes não vemos isso acontecer na profissão docente, uma vez que as próprias professoras demonstram certa contradição nos discursos em relação à profissionalização. É preciso se sentir profissional, ser profissional e ser tratado como tal. A busca por esse paradigma se encontra

presente, e cabe principalmente aos cursos de formação de professores fazer com que isto se torne realidade.

3.4.7 Identidade para si: representação social do ser professor

A temática da identidade, eixo deste trabalho, especificamente da identidade profissional, como já mencionado, apresenta significados diferentes para a Psicologia, a Sociologia e para outras ciências. Segundo Carrolo (1997 *apud* Guimarães, 2004), a construção da identidade é um processo complexo que se dá em toda existência do homem, na interação com o mundo e com o outro. Com relação especificamente à construção da identidade do professor, Pimenta (2002, p. 19) considera que esta

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nesse sentido, realizados todos os questionamentos julgados pertinentes para se chegar às representações sociais das professoras entrevistadas, perguntamos, enfim, o que seria então “ser professor”, na busca, principalmente, da identidade que elas se atribuem enquanto professoras. Para análise das respostas apontadas, dividimos, também, as representações nas mesmas duas dimensões: a moral e a técnica.

A dimensão moral pôde ser percebida nos discursos da maioria das professoras, ou seja, dentre as representações que surgiram com relação ao ser professor, 73,52% (n=50) delas se relacionam à dimensão moral. Estas representações nos revelam compromisso com a educação, visando a promover mudanças; dedicação acima de qualquer obrigação contratual; respeito aos alunos e aos pais; consciência do papel que desenvolvem na sociedade (CONTRERAS, 2002). Resumindo, elas se vêem como profissionais compromissados, sérios, disponíveis à relação pedagógica.

Ser professor é um desafio constante, é um estudo diário, é uma dedicação e é um prazer imenso. É acreditar nas pessoas e tentar dar um futuro melhor para elas. É gostar das pessoas; é gostar da educação e acreditar nela, se não acredita na educação, não seja professor. (Paula: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; efetiva; quatro anos de atuação na docência).

Primeiro você tem que gostar muito! Você tem que amar a profissão! É você tem que ter paciência, amor à profissão, às pessoas e um foco para você seguir. (Alice: educação infantil; escola pública; efetiva; dois anos de atuação na docência).

Como considera Contreras (2002), a dimensão moral do ensino está muito ligada à questão emocional que existe em toda relação educativa. Além disso, observamos também aspectos afetivos presentes nas falas das professoras – 11 enunciações -, principalmente quando estas remetem à figura do professor uma relação familiar, como, por exemplo, na fala das professoras Fátima e Marcela:

Ser professor é quase ser um pai e uma mãe de uma criança, porque você tem que educar, você tem que falar o que é certo e o que é errado (Fátima: educação infantil; escola particular, contratada; dois anos de atuação na docência).

Ser professor... é ser educador, ser pai, ser mãe, amigo, companheiro, porque os alunos hoje são muito carentes, os meninos sentem falta, eu acho que a escola não é só aprender conteúdos, a escola ensina pra vida, valores ética, cidadania, então professor é ser isso”. (Marcela: séries iniciais do ensino fundamental; escola pública; contratada; três anos de atuação na docência).

Um fator que merece destaque é a importância dada pelas professoras à educação. Para elas, acreditar na educação, bem como ter consciência do papel que desenvolve dentro de uma escola parece ser fundamental para realizar um bom trabalho. Este é um elemento que aparece seis vezes nos discursos das professoras. A professora Teresa deixa isso bem explícito ao iniciar o seu discurso sobre o ser professor:

Ser professor pra mim é, antes de mais nada, acreditar na educação! Eu acho que o professor precisa acreditar, precisa saber que apesar de todos os pesares, de todo esse sistema no qual a gente está inserido, o nosso trabalho pode fazer diferença sim! [...] (Teresa: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência)

A doação à profissão, o amor, a dedicação são elementos que aparecem com grande frequência nos discursos das professoras. Ter o dom e se assumir enquanto professores parecem ser essenciais para algumas delas também. Esses elementos são apontados pelas professoras 11 vezes em suas enunciações. De acordo com elas, não basta saber os conteúdos,

é preciso ter o dom para exercer a profissão. A valorização da profissão parece precisar partir primeiramente de dentro da escola, para que haja uma maior valorização da sociedade. E, para a maioria que destaca estes elementos em suas falas, existe a crença de que, se não houver esses preceitos, a continuidade na profissão é quase impossível:

Ser professor é ter primeiramente amor ao que você faz,[...] Ter consciência do seu papel que é importantíssimo né, e pra ter isso tudo, pra você conseguir fazer isso tudo você tem que ter uma série de qualidades, que foi aquilo que eu falei, tem que ser dinâmico, tem que ser criativo, tem que ser persistente, tem que ser paciente, tem que ter uma série de qualidades que não é fácil não sabe, de você conseguir não, mas acima de tudo gostar muito, ter amor ao que você faz, eu acho que ser professor seria um gesto de amor mesmo, porque se você for pensar nas dificuldades você não ficaria não, seria bastante difícil (Nanda: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência).

Ser professor é gostar do que faz, é ser carinhosa, é ser atento, perceptivo, porque você tem que perceber a necessidade de cada aluno, de conhecer mesmo no olhar, de como que está, se alguma coisa não está legal; é ser companheira, cúmplice do seu aluno mesmo, de passar confiança pra eles; é um conjunto de sentimentos, uma mistura que você vai conhecendo; a cada dia você conhece um pouco, e aí é tudo isso, é você ter carinho, é você ter compreensão, é você ter paciência, exige muito esforço, muita boa vontade e só com esse conjunto de sentimentos que você consegue, porque se não for assim, não vai! (Lara: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; dois anos de atuação na docência).

Ser professor é uma meta de vida. É a meta da minha vida. Ser professor é um dom, é um, como eu posso explicar, é tão difícil falar de uma coisa que a gente vivencia... mas ser professor é um dom acima de tudo, tem que ter o dom para trabalhar com a educação, tem que gostar do que você faz, acho que ser professor é isso e é assumir, principalmente, porque muita gente tem vergonha de falar que é professor, fala que é pedagogo, mas é professor (Gabi: educação infantil; escola privada; contrato CLT; três anos e meio de atuação na docência).

Com relação à dimensão técnica, que obteve uma frequência bem menor nos discursos das professoras entrevistadas – 26,47% (n=18) – percebemos que esta é a dimensão que permite a conquista da competência profissional, ou seja, é a dimensão que caracteriza o ser professor pelo que ele faz, pelas competências que possui.

Ah ser professor pra mim é estar passando conhecimento, além de conhecimento também estar não só passando também, estar adquirindo conhecimento, trocando experiências, estar querendo sempre multiplicar e aperfeiçoar. Ser professor é estar trocando experiências e estar sempre procurando aperfeiçoar, se atualizar (Lúcia: educação infantil; escola pública; efetiva; um ano e meio de atuação na docência).

No sentido de buscar a autonomia da profissão, a reflexão de sua prática, aspecto tão importante na busca pela profissionalidade docente, foi possível perceber que, mesmo

aparecendo durante todo o discurso, esse papel fundamental na realização da prática docente apenas uma professora o destacou como uma representação do ser professor:

É ser uma pessoa que tem que compreender diversas situações, diversos momentos, sendo paciente mesmo, buscando o melhor pra cada educando. É difícil... E há aquela questão mesmo do aluno de você estar buscando sempre o melhor pro aluno, ensinar mesmo pra ele aprender com prazer, estar sempre refletindo diversas situações”. (Júlia: séries iniciais do ensino fundamental; escola privada; contrato CLT; seis anos de atuação na docência).

Assim, é preciso ressaltar que os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual que não é somente técnica, a partir do momento em que passam a reconhecer a sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula (GIROUX, 1990; SMYTH, 1987 *apud* CONTRERAS, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo conhecer as representações sociais de um grupo de professores, egressos do curso de Pedagogia da UFV e iniciantes na carreira docente, sobre o ser professor, visando a compreender a constituição da identidade profissional docente. Foi intenção deste estudo conhecer as representações sociais que o docente em exercício tem sobre o ser professor, tentando abarcar a influência da formação inicial e da experiência concreta do trabalho na construção destas representações.

Nesse sentido, pretendemos tecer algumas considerações finais, porém não conclusivas, sobre os resultados apresentados nesta pesquisa. A nossa intenção é pensar os limites e avanços deste trabalho, pontuar aspectos da pesquisa que foram considerados mais relevantes e deixar caminhos abertos para novas investigações, refletindo sobre os desafios encontrados e deixando sugestões que possam ampliar e enriquecer pesquisas científicas futuras sobre o ser professor.

Depois de feita a contextualização inicial, foi possível observar, através da presente pesquisa em consonância com os referenciais teóricos, como as mudanças sociais vêm afetando cada vez mais o processo e a prática educativa, modificando o papel do professor no contexto educacional, gerando tensões e dilemas no que tange à constituição da identidade docente.

No tocante à constituição da identidade profissional docente, notamos que existe uma articulação conflituosa dos dois processos identitários, seja a identidade para si - atribuída pelos próprios professores -, seja a identidade para o outro, atribuída pela sociedade de uma maneira geral. Percebemos a predominância, entre as professoras entrevistadas, de uma afirmação positiva sobre a profissão docente, ancorada, sobretudo, no importante papel social que o docente poderá exercer na escola (BRAÚNA e REIS, 2010).

No entanto, essa afirmação vem acompanhada de elementos diversos, como a desvalorização, a desmotivação, a indignação. Por outro lado, nota-se um tensionamento com a identidade para o outro, atribuída pela sociedade, e que acentua o papel dos professores diante das reformas que exigem melhor qualidade no ensino. A “cobrança” da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores e a desvalorização por parte desta, dispensada à função docente, parecem também serem fatores que levam a uma contradição, gerando a crise de identidade.

Ao término deste trabalho, foi possível constatar, ainda, que a representação social do ser professor, construída por esse grupo de professores, apresenta características morais,

vocacionais, emocionais, etc., em relação à docência. Tais representações nos apontam indícios sobre a constituição da identidade docente, tendo em vista a compreensão das características inerentes ao ser professor, ou seja, as vivências do curso de Pedagogia, a experiência concreta da profissão, as perspectivas profissionais, bem como a identidade para o outro.

As representações sociais dos professores referentes à docência parecem estar diretamente relacionadas à dimensão moral, isto é, a uma dimensão que caracteriza a profissionalidade docente, mostrando que os professores se percebem e percebem a profissão de forma mais afetiva, emocional, vocacional. Sendo assim, por meio dos discursos dos professores entrevistados e das literaturas pesquisadas, é possível concordar com Nóvoa (1999, p. 16), quando este afirma que, mesmo quando

a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem, ou seja, prevalecem os sentimentos dos professores elaborados a partir de um conjunto de normas e valores que são largamente influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas. .

Em virtude disso, o curso de Pedagogia deve estar atento às diferentes dimensões da profissionalidade dos professores – dimensão moral, dimensão técnica e o compromisso com a comunidade – trabalhando com a intencionalidade de buscar um equilíbrio em torno das suas diferentes dimensões.

De uma forma geral, foi possível perceber que a escolha pela profissão docente se dá, principalmente, por influência da família, mostrando como a representação da profissão se relaciona à vocação para a docência de forma bem marcante. O “gostar de criança” e o interesse, desde a infância, pela profissão também nos remetem a essa representação emocional e afetiva da docência, parecendo estar em consonância com a dimensão vocacional, que prevalece mesmo com o passar dos anos e com as modificações sociais, culturais, institucionais que percebemos em nossa sociedade.

Notamos, ainda, a predominância de uma representação positiva das professoras com relação à profissão docente. Compreendendo que as representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, consideramos que essas representações positivas com relação à profissão docente podem servir para contrabalançar as representações negativas e exigentes que cercam o sentido da profissão na atualidade, uma vez que, de acordo com Gilly (2001), as representações garantem aos sujeitos a possibilidade de preservarem seu próprio

equilíbrio, bem como sua necessidade de coerência no exercício de suas práticas sociais e em suas relações com os que os cercam.

Para as professoras participantes da pesquisa, educar aparece como um ato em que as características profissionais parecem não existir. Apesar de a maioria se ver como um profissional, como exercendo um trabalho como tal, em seus discursos é possível perceber que ser professor é educar com amor, é ter carinho, paciência, dedicação, etc. Dessa forma, o ser professor precisa mais de atitude do que de formação, mais de interesse e boa vontade do que de preparação, ou seja, aquisição de um curso superior, domínio de conteúdo, enfim, de uma formação profissional. Nesse sentido, acreditamos que essa forma de perceber o trabalho aparece como um reflexo da representação do ser professor construída por elas. Esta representação relaciona mais o professor à imagem do amor, do cuidado e da dedicação que como um profissional. Em pesquisa realizada por Mazzotti (2008, p. 530), ela afirma que

Essa sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade atual das escolas, associada às precárias condições de trabalho e às dificuldades dos alunos, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, que é reforçado pelo desprestígio social da profissão. Tal situação parece induzir as professoras à adoção de um mecanismo defensivo que as leva a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos sentidos atribuídos à dedicação.

O sentido que se pode perceber também com esta representação é no tocante à responsabilidade social que o professor se atribui enquanto um profissional capacitado a ensinar e a formar cidadãos. Nesse novo contexto social e cultural, a instituição escolar tende a ser vista pelos docentes como “una isla de orden en un océano de ignorancia y desorden” (DUBET y DURU-BELLAT, 2000, p. 45 *apud* FANFANI, 2007). Ainda de acordo com Fanfani (2007, p. 338),

la crisis social tiende a ser percibida como crisis moral. Los problemas de disciplina, la violencia escolar, los desórdenes, la poca predisposición al esfuerzo, la falta de interés etc. son la expresión de los defectos de la educación. Los docentes ven amenazada su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, “educadores” y psicólogos.

Percebemos, no desenvolver de todo o trabalho, que é grande a dificuldade em delimitar as reais funções dos professores, bem como é intenso o choque com a realidade, percebido por eles no começo do exercício da profissão. Isso se dá principalmente pela distância existente entre a teoria vista nos cursos de formação de professores e a realidade da

prática docente. A relação teoria-prática se mostra como um dos principais dilemas vivenciados atualmente pelos egressos dos cursos de formação de professores, no nosso caso específico, do curso de Pedagogia da UFV. Diante disso, se torna um desafio rever as dinâmicas de constituição das práticas pedagógicas nos cursos, objetivando a mudança do ponto de vista dos professores com relação a elas. Não há teoria sem prática e nem prática sem teoria. Esta concepção precisa estar presente durante todo processo de formação do professor. O pensamento reflexivo e a autonomia, já mencionados anteriormente, precisam ser um exercício constante durante as aulas e as atividades desenvolvidas no curso. É função dos cursos de formação de professores incentivar essa autonomia, mesmo diante das dificuldades em concretizá-la. Não se pode esperar dos cursos “receitas de bolo” para se dar aula. Não existe uma homogeneização da prática, nem técnicas capazes de instrumentalizar a ação educativa. É através da própria prática, do cotidiano da profissão que o saber-fazer vai se desenvolvendo, porém, esses esquemas práticos se desenvolvem juntamente com esquemas estratégicos que se adquire, principalmente na formação inicial. A relação entre teoria e prática se encontra imbricada nessas ações, de crítica, reflexão, seleção, combinação, invenção de esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

A partir deste trabalho podemos reforçar ainda que o curso de formação de professores é uma etapa essencial na construção da identidade profissional, bem como o processo de escolha da profissão, ou seja, as vivências que antecedem a formação inicial também possuem importância relevante no processo de constituição da identidade docente. Muitos trabalhos referentes à história de vida dos professores “defendem a idéia de que a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino” (TARDIF, 2002, p. 72). Assim, vários autores (CARTER & DOYLE, 1996; RAYMOND *et alii*, 1993; RAYMOND, 1998 e 1998A *apud* TARDIF, 2002, p. 72) apontam “que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno”.

Portanto, de acordo com o referencial teórico utilizado e as análises dos dados realizadas, podemos considerar que é função dos cursos de formação de professores fazer com que as experiências vivenciadas durante a pré-formação sejam organizadas durante a graduação, para que, posteriormente, no momento de entrada na carreira, possam ser melhor estruturadas. As aprendizagens herdadas da história escolar são importantes para a vida

profissional do indivíduo. Suas escolhas e expectativas estão relacionadas ao que vivenciou e àquilo que se espera vivenciar.

O atual momento vivido por professores nos mostra que a situação realmente não se encontra nas melhores condições, tendo em vista a desvalorização da profissão, o baixo salário, a falta de investimentos na educação, etc. Além disso, vale considerar que a diversidade e o grande número de instituições de formação de professores também contribuem para uma desvalorização da profissão, principalmente pela grande demanda de profissionais no mercado de trabalho e pela conseqüente baixa preparação para o exercício da profissão docente. Assim, concordamos com Esteve (1999, p. 105), quando este afirma que

se não se promoverem, em termos de salários, os professores que se encontram efetivamente no ensino e se não se melhorar a sua imagem social, a batalha das reformas dos sistemas de ensino ocidentais será perdida por um exército desmoralizado. É indiscutível a primazia da motivação pessoal sobre a abundância dos meios materiais.

Por tudo isso, acreditamos que a relevância deste trabalho reside na contribuição conferida à compreensão do saber e do ser docente, em consonância com as atuais condições de trabalho destinadas aos professores. Mais que isso, foi possível analisar as diferentes maneiras de os professores se compreenderem enquanto profissionais e os possíveis desdobramentos que orientam suas práticas.

Acreditamos, também, na relevância de se entender como pensam e como agem estes profissionais, para se instituir uma nova prática na docência e para um repensar de suas identidades profissionais. A partir do momento em que temos o conhecimento sobre a maneira como pensam e agem os professores, se torna mais coerente se (re) pensar os processos de formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. Être enseignant aujourd'hui. **Actes – V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant**, Universidade de Aveiro, 1988.

ABRIC, J. C. **Pratiques Sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994. p. 217-238.

AGUIAR, M.A. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, 2006.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In.: ALARCÃO, I. (org) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto editora, 1996, p. 11-37

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BARLETTO, M. **Uma experiência de curso de formação de pedagogas** – diálogos entre diferentes trajetórias, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BARLETTO, M. **Análise do perfil sócio-cultural no ano de alunas do curso de pedagogia de UFV, no período de 1998 a 2004**. Viçosa: Departamento de Educação da UFV, 2006a. 20 f. Mimeo.

BRASIL, Ministério da educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: Sinopses Estatísticas Da Educação Superior – Graduação 2009**. Brasília: MEC/Inep, 2011.

BRAÚNA, R.; REIS, A. A Construção de Identidades Profissionais de Estudantes de Pedagogia. In: **VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, 2010, Belo Horizonte. Qual conhecimento? Qual educação?**. São João del-Rei : Editora UFSJ, 2010. v. 1. p. 1-11.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAMPOS, J. R. **“Era um sonho desde criança”**: A Representação Social da docência para os professores do município de Queimadas – PB. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2008.

COLE, M. A crisis of identity: teachers in times of political and economical changes. In: **COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE FUNCIÓN DOCENTE Y SALUD MENTAL**, Salamanca, 1985.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

COSTA e SILVA, A. M. **Formação, percursos e Identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

DOTTA, L. T. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A.(Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.93-124.

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FANFANI, E. Consideraciones Sociologicas sobre profesionalización docente. In: **SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EM AMÉRICA LATINA**. VII, 2008, Buenos Aires. Anais do VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, 2008. vol. 28, p.335-353.

FARR, R. M. Representações Sociais: A teoria e sua História. In.: JOVCHELOVITCH. Sandra & GUARESCHI, Pedrinho. (Orgs) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Líber Livro Editora, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out-2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor**, Porto, Porto Editora, 1995, p. 65-92.

_____. Tendências Investigativas na formação de professores. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortex, 2005, p. 81-87.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 25-60.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Florianópolis, SC: **Katálisis**, v.7, n.2, jul./dez. 2004.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LACERDA, W. G. **Professores em formação e hierarquias simbólicas: o caso dos estudantes de Pedagogia da UFV**. Viçosa: Departamento de Educação da UFV, 2010. 28 f. Mimeo.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, vol. 1, n. 2, PP. 117-130, jul./dez. 2001.

LIMA, L. F. **O processo de formação de professores e o estágio curricular: velhos problemas, novas questões**. Revista da UFG, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, disponível em < <http://www.proec.ufg.br> >, acessado em 12 de janeiro de 2010.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDA, P. **La educación ante los grandes cambios culturales**. Ideas para otro discurso educativo. Madrid: Euroliceo, 1994.

MADEIRA, M. **Representações Sociais de Professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião da ANPED. Caxambu, MG. Set/2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2027t.PDF>, acessado em 3 de março de 2010

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores**. V. 01, nº 01, ago/dez 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. O fenômeno das representações sociais. In.: **Representações Sociais - Investigação em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF/UTL, 1989.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 15-33.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997, p.29-41.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p.13-34.

_____. (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: Nada substitui um bom professor**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso em: 12 nov. 2010.

OLIVEIRA, D. A. ; GONÇALVES, G B.B., ; MELO, S D. G., ; FARDIN, V L., ; D. M. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, n. 11, p. 44-51, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (org) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PIMENTA, S. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, M. J. (Org) **O conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, L. L. C. P. **Formação Docente**: questões atuais. Mimeo, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉS-Editora Ltda, 2001. P. 5-59

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, J.; FANFANI, E. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In.: **Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. Santiago: Editorial San Martino, 2004. p. 67-96.

TEIXEIRA, G. **Instrumentos de Coleta de dados em pesquisas educacionais**. Ser Professor Universitário, 2005. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1284>, acessado em 03 de março de 2010.

TEODORO, A. Anos 90: A prioridade educativa. In: **A Educação em Portugal – anos 80-90**. Lisboa: Edições ASA, 1992, p. 14-20.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam — / Pesquisa Nacional UNESCO, – São Paulo : Moderna, 2004.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, vol. 13, nº 1, 2009.

VILA, J. V. **La crisis de la función docente**. Valencia: Promolibro, 1988.

Anexo 1 – Matriz Curricular

1º	História da Educação I 4(4-0)	Sociologia da Educação I 4(4-0)	Filosofia da Educação I 4(4-0)	Psicologia da Educação I 4(4-0)	Português Instrumental 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/ Gestão I
2º	História da Educação II 4(4-0)	Sociologia da Educação II 4(4-0)	Filosofia da Educação II 4(4-0)	Psicologia da Educação II 4(4-0)	Metodologia da Pesquisa 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/ Gestão II
3º	Fundamentos da Educação Infantil I 4(4-0)	Estatística Aplicada à Educação 4(4-0)	Antropologia e Educação I 4(4-0)	Didática I 4(4-0)	NIA I ^a : Educação Infantil I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/ Gestão III
4º	Fundamentos da Educação Infantil II 4(4-0)	Avaliação em Educação 4(4-0)	Antropologia e Educação II 4(4-0)	Didática II 4(4-0)	NIA II ^a : Educação Infantil II (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/ Gestão IV
5º	Fundamentos da Educação Especial I 4(4-0)	Currículo na Educação Básica 4(4-0)	Matemática I 4(4-0)	Alfabetização e Letramento 4(4-0)	NIA III ^a : Educação Especial (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/ Gestão I
6º	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos 4(4-0)	Legislação da Educação Básica 4(4-0)	Matemática II 4(4-0)	Língua Portuguesa I 4(4-0)	NIA IV ^a : Ensino Fundamental I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/ Gestão II
7º	Ciências Naturais 4(4-0)	Organização e Gestão da Educação Básica 4(4-0)	História 4(4-0)	Língua Portuguesa II 4(4-0)	NIA V ^a : Ensino Fundamental I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/ Gestão III
8º	Geografia 4(4-0)	TCC ^b		NIA VI ^a : Organização e Gestão da Educação Básica I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	NIA VII ^a : Organização e Gestão da Educação Básica II (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/ Gestão IV

NOTAS:

Área de Fundamentos da Educação (Inclusive Psicologia)

Área de Gestão da Educação

Didática

a) Os NIA (Núcleos de Integração e Aperfeiçoamento) organizar-se-ão através de quatro eixos (educação infantil, ensino fundamental, educação especial e organização e gestão da educação básica) que compõem a formação curricular do estudante de Pedagogia através de disciplinas optativas integradas ao quadro de horários do curso noturno. A partir do 3º período, o estudante escolherá uma disciplina optativa por semestre entre aquelas oferecidas pelas Áreas de Conhecimento que compõem o DPE (Didática, Gestão e Fundamentos da Educação), conforme demonstram o quadro acima, integrando, até o final do seu Curso de Pedagogia, sete disciplinas optativas.

b) O TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) será integrado ao NIA e terá início no 3º período, desenvolvendo-se ao longo do Curso integrado às demais atividades acadêmicas do estudante, podendo se apresentar no formato de monografia, relatório, artigo ou outro formato que evidencie o desenvolvimento e conclusão de trabalho realizado pelo estudante, sob orientação, em pesquisa, ensino ou extensão.

Anexo 2 - Questionário

Nome:

Instituição:

Ano de conclusão do curso de Pedagogia:

1. Qual o seu sexo?

- a) Masculino.
- b) Feminino.

- a) Até 20%
- b) De 21% a 40%
- c) De 61% a 80%
- d) De 81% a 100%

2. Qual é a sua idade?

- a) 20 a 24 anos.
- b) 25 a 29 anos.
- c) 30 a 35 anos.
- d) 31 anos ou mais.

3. Qual seu estado civil?

- a) Solteiro(a)
- b) Casado(a)
- c) Viúvo(a)
- d) Separado(a) ou divorciado(a)
- e) Vive junto (união conjugal consensual)

4. Quem mora com você?

- a) Moro sozinho(a)
- b) Família nuclear constituída
- c) Família nuclear original
- d) Mora com outros parentes
- e) Mora com outros não-parentes

5. Indique o(a) principal responsável pelo sustento de sua família.

- a) Pai
- b) Mãe
- c) Pai e Mãe
- d) Você próprio
- e) Cônjuge
- f) Parentes

6. Qual a porcentagem da sua contribuição para a renda mensal da sua família?

7. Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos), de seu grupo familiar?

- a) de 1 a 3 salários mínimos
- b) de 3 a 5 salários mínimos
- c) de 5 a 7 salários mínimos
- d) de 7 a 9 salários mínimos
- e) Mais de 9 salários mínimos

8. Qual o grau de instrução mais alto de seu pai?

- a) Não alfabetizado
- b) Alfabetizado, mas nunca foi à escola
- c) Fundamental incompleto
- d) Fundamental completo
- e) Médio incompleto
- f) Médio completo
- g) Superior incompleto
- h) Superior completo
- i) Mestrado completo
- j) Mestrado incompleto
- k) Doutorado completo
- l) Doutorado incompleto

9. Qual o grau de instrução mais alto de sua mãe?

- a) Não alfabetizado
- b) Alfabetizado, mas nunca foi à escola
- c) Fundamental incompleto
- d) Fundamental completo
- e) Médio incompleto
- f) Médio completo
- g) Superior incompleto
- h) Superior completo
- i) Mestrado completo

- j) Mestrado incompleto
- k) Doutorado completo
- l) Doutorado incompleto

10. Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou tenha se dedicado à prática docente?

- a) Pai
- b) Mãe
- c) Filho(a)
- d) Irmão(a)
- e) Cônjuge/parceiro(a)
- f) Outro familiar

11. A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando você era criança, é:

- a) Melhor
- b) Igual
- c) Pior

12. Em que tipo de escola seu/sua filho(a) estuda? (caso tenha mais de um(a) filho(a), fale sobre o(a) mais novo(a)).

- a) Pública
- b) Privada
- c) Outras

13. A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas: (marque com um X a opção correspondente em cada caso)

- a) Fundamental
() Pública () Privada
- b) Médio
() Pública () Privada

14. Qual curso do Ensino Médio você concluiu?

- a) Ensino Médio com formação pedagógica (ensino normal)
- b) Ensino Médio sem formação pedagógica
- c) Supletivo
- d) Outro equivalente

15. Há quanto tempo você exerce a profissão docente? _____

16. Quanto tempo depois de receber seu título você conseguiu seu primeiro emprego como docente?

- a) Antes de receber o título
- b) Menos de seis meses depois de receber o título
- c) De seis meses a um ano depois de receber o título
- d) De um a dois anos depois de receber o título
- e) Mais de dois anos depois de receber o título

17. Atualmente, quantas horas semanais você atua em sala de aula?

- a) De 1 a 20 horas/aula
- b) De 21 a 40 horas/aula
- c) Mais de 40 horas/aula

18. No total, quantos alunos você tem aproximadamente?

- a) Até 40
- b) De 41 a 100
- c) De 101 a 200
- d) Mais de 200

19. Atualmente, qual é a sua situação funcional?

- a) Efetivo concursado
- b) Efetivo sem concurso
- c) Efetivo – Lei número 100
- d) Contrato temporário
- e) Contrato CLT

20. Possui ou cursa alguma especialização?

- a) Pós-graduação *Lato Sensu*.
Especifique _____
- b) Pós-graduação *Stricto Sensu*.
Especifique _____
- c) Outros _____
- d) Não, mas pretendo começar.

21. Você costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que frequência? (1 – uma vez por semana; 2 – uma vez por mês; 3 – algumas vezes por ano; 4 – uma vez no passado; 5 – nunca)

Tipo de evento	1	2	3	4	5
Museus					
Teatro					
Exposições em centros culturais					
Cinema					
Shows de rock					
Shows de música popular ou sertaneja					
Concerto de música erudita ou ópera					
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo					
Estádios esportivos					
Clubes					

22. Gostaríamos de saber mais a respeito de suas preferências culturais. Indique se você realiza alguma das seguintes atividades, e com que frequência: (1 – habitualmente/sempre; 2 – às vezes; 3 – alguma vez no passado; 4 – nunca)

Tipo de atividade	1	2	3	4
Participa de seminários de especialização				
Lê revistas especializadas em educação				
Lê materiais de estudo ou formação				
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros				
Compra livros (não-				

didáticos)				
Lê livros de ficção				
Frequenta a biblioteca				
Grava música				
Compra CD ou DVD				
Estuda ou ensaia teatro				
Pinta ou aprende a esculpir				
Pratica ou aprende danças				
Estuda ou faz algum artesanato				
Vê jogos de futebol na televisão				
Tira fotografias				

23. Indique com que frequência você realiza as seguintes atividades: (1 – diariamente; 2 – três ou quatro vezes por semana; 3 – uma ou duas vezes por semana; 4 – a cada 15 dias; 5 – nunca)

Tipo de atividade	1	2	3	4	5
Vê TV					
Ouve rádio					
Ouve música em sua casa					
Estuda ou toca algum instrumento musical					
Lê jornal					
Lê revistas					
Faz ginástica, esportes ou alguma atividade física					
Participa de listas de discussão através da internet					
Usa o correio eletrônico					

Navega na internet					
Diverte-se com seu computador					

24. Quais gêneros musicais, abaixo, você prefere? (selecione os três que você mais ouve)

- a) Rock nacional
- b) Jazz
- c) MPB
- d) Samba tradicional
- e) Pagode
- f) Forró
- g) Reggae
- h) Música latina atual
- i) Música clássica e ópera
- j) Rock internacional
- k) Música latino-americana
- l) Música sertaneja
- m) Outros

25. Se tivesse que escolher um livro para ler no seu tempo livre, por qual desses gêneros você optaria?

- a) Auto-ajuda
- b) Biografias
- c) Ensaios de ciências sociais
- d) História
- e) Literatura de ficção
- f) Livros religiosos
- g) Novela policial
- h) Pedagogia e educação
- i) Revistas ou livros científicos

26. Se tivesse que escolher um programa de TV para assistir, qual dos gêneros abaixo você escolheria?

- a) Documentários
- b) Esportes
- c) Minisséries
- d) Noticiários
- e) Novelas
- f) Programas de entrevistas
- g) Programas de opinião
- h) Variedades, humorísticos

27. Você participa de alguma das seguintes associações ou instituições? (1 – habitualmente; 2 – ocasionalmente; 3 – alguma vez no passado; 4 – nunca)

Tipo de associação	1	2	3	4
Associação ou clube esportivo				
Paróquia ou associação religiosa				
Associação de bairro (vizinhança, fomento, etc.)				
Sindicato				
Partido político				
Associação ecológica ou de direitos humanos				
Associação de consumidores				
Cooperativa				
Entidade filantrópica				
Centro cultural (musical, cine clube, etc.)				

Anexo 3 – Roteiro de entrevista

1. Por que você escolheu fazer o curso de Pedagogia?
2. Quais foram as suas expectativas ao iniciar o curso?
3. Quais são as características que você acredita que todo professor deve ter?
4. Você acredita que possui essas características? Se sim, como as adquiriu? (no curso, durante o exercício da profissão, etc...)
5. Como você vê a vida do professor hoje?
6. Você acredita que o curso de Pedagogia proporcionou a você toda a formação necessária para se tornar o professor com as características que você tem hoje e com essas características que você acredita que todo professor deve ter?
7. Se não, o que faltou na sua formação?
8. Quais foram as principais aprendizagens que se tornaram mais significativas durante o curso? (disciplinas, estágios, eventos, etc.)
9. Como foram seus primeiros anos, ou meses, de exercício da profissão?
10. Quais foram ou são as principais dificuldades encontradas? Conseguiu superá-las? Como?
11. Qual é o seu nível de satisfação hoje com relação ao seu trabalho?
12. Quais são as suas pretensões profissionais em médio prazo? Você pretende continuar exercendo a profissão docente? Se não, o que pretende fazer? Se mudar de profissão, pretende continuar na mesma área ou quer mudar?
13. Como é sua relação com os outros professores (colegas de trabalho)? E com a coordenação, supervisão e direção escolar? E com os pais dos alunos? E com os alunos?
14. O que você acha que a sociedade espera do trabalho do professor? Como a sociedade vê a profissão docente?
15. Como você se sente frente a essas falas e discursos sobre o professor e a profissão docente?
16. Você acha que um professor é um profissional?
17. Resuma em algumas palavras o que é ser professor para você.

