

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

ALBA MARTINS DE MELO

BRASÍLIA- DF

2013

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Alba Martins de Melo

Trabalho Final de Curso apresentado,
como requisito parcial para obtenção do
título de **Licenciada em Pedagogia**, à
Comissão Examinadora da **Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília**, sob
a orientação da Profª. Drª. Teresa Cristina
Siqueira Cerqueira.

Orientadora: Profª. Drª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

BRASÍLIA – DF

2013

©2013Alba Martins de Melo

Todos os direitos reservados

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

MELO, Alba Martins de

Representações Sociais do Ser Professor na Perspectiva dos Estudantes de Pedagogia.

/Alba Martins de Melo– Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2013.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Alba Martins de Melo

Trabalho de Conclusão de Curso defendido sob a avaliação da Comissão Examinadora
constituída por:

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dr^ª. Iracilda Pimentel Carvalho (examinadora)

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dr^ª. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (examinadora)

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (suplente)

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Data da aprovação: ___/___/___

*Dedico em primeiro lugar a Deus.
Aos meus familiares que sempre me
incentivaram e apoiaram nessa caminhada em
busca da realização dos meus sonhos. E, aos
professores que tiveram fundamental
importância na minha formação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado forças no percurso dessa caminhada acadêmica, nos momentos de dificuldade e alegria, sendo um grande estímulo em toda minha trajetória de vida.

Aos meus pais, Marineuza e Jesuel que sempre lutaram por mim e meus irmãos buscando nos incentivar por meio de palavras e ações demonstrando o quanto eles queriam proporcionar uma boa educação a todos nós.

Aos meus irmãos, Ilma, Cristiano, Cristina, Alessandra, Adriana e Hugo, sendo todos presentes e participantes afincos tanto nos momentos bons e ruins, que torcem pelo meu sucesso, pois sabem que essa torcida é recíproca.

Ao meu companheiro Marcelo, uma pessoa maravilhosa que está presente na minha vida desde o meu ensino médio sempre pronto a me amparar, ajudar e compartilhar experiências em qualquer situação.

Também as minhas amigas que participaram dessa luta constante dentro e fora da universidade, Fabiana minha companheira fiel que me aturou desde o início do curso com seu lado carismático me fazendo feliz em diversos momentos de descontração, a Aleticia com seu jeito alegre e conversas agradáveis.

Aos professores da faculdade de educação que demonstraram empenho e compromisso em função de uma qualificação profissional digna da formação docente, em especial, a professora Teresa Cristina que sempre foi prestativa e incentivadora para com seus alunos e por ter me aceito de bom grado como sua orientanda.

Em especial, ao seu Manoel, funcionário da SAA que prestou um atendimento excelente, tirando todas as dúvidas em assuntos burocráticos.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
MEMORIAL EDUCATIVO.....	10
RESUMO.....	18
ABSTRACT.....	19
LISTA DE FIGURAS.....	20
LISTA DE GRÁFICOS.....	21
INTRODUÇÃO.....	22
CAPÍTULO1: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	24
1.1 Contexto histórico e sua construção teórica.....	24
1.2 Conceitos fundamentais em Representações Sociais: a ancoragem e a objetivação.....	27
1.3 As funções das representações sociais.....	29
1.4 Teoria do Núcleo Central.....	32
1.5 A contribuição das representações sociais na área da educação.....	34
CAPÍTULO 2: A PROFISSÃO DE PROFESSOR.....	37
2.1 Breve histórico dos contextos sociais e políticos da formação de professores.....	37
2.1.1 Chegada dos jesuítas no Brasil e período colonial.....	38
2.1.2 Período imperial.....	39
2.1.3 Do período da Constituição da República aos dias atuais.....	41

2.2 Constituição do ser docente: processo contínuo de formação e prática.....	46
2.3 Saberes Docentes.....	50
2.3.1 Os saberes disciplinares e curriculares.....	50
2.3.2 Os saberes experienciais.....	55
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....	58
3.1 Método da pesquisa.....	58
3.2 Objetivos da pesquisa.....	58
3.3 Participantes.....	58
3.4 Procedimento de coleta de dados.....	61
3.5 Instrumento de coleta de dados (questionário de evocação livre).....	61
3.6 Procedimento para análise dos dados.....	61
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES.....	84
A- Termo de livre consentimento	85
B- Questionário de evocação livre.....	86
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	88

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho consiste em atividade obrigatória para conclusão do curso de Pedagogia, sendo um requisito indispensável para aquisição do diploma.

Este se encontra organizado em três partes consecutivas: Memorial Educativo, Monografia e Perspectivas profissionais.

O Memorial Educativo reporta-se a trajetória educacional, as experiências nas escolas por onde passei desde o primeiro contato com o ensino aos cinco anos de idade até a graduação. Apontam também as conquistas, interesses, dificuldades, superações, vontades e ao final refere-se ao surgimento do interesse da temática trabalhada neste.

Em seguida, a monografia encontra-se dividida em dois capítulos de referencial teórico: o primeiro baseado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici, sendo essa direcionada para o foco da pesquisa envolvendo o campo educacional, o segundo capítulo apresenta a abordagem histórica da formação docente no contexto brasileiro apontando as mudanças que ocorreram na formação profissional e no campo educacional em geral ao longo do tempo e a constituição do ser professor levando em consideração os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo estes pertencentes à trajetória dos docentes desde a entrada nos cursos superiores de formação até sua prática por meio da utilização nas metodologias didático-pedagógicas no ambiente escolar. O terceiro capítulo é a metodologia da pesquisa onde explicita todo o desenvolvimento e os procedimentos adotados para a realização desta, desde a utilização do instrumento de coleta de dados até a análise dos dados coletados. O quarto capítulo é a análise dos resultados da pesquisa e a última parte apresenta as considerações finais.

E por último, como forma de encerramento do trabalho é apresentada as perspectivas futuras, informando quais as expectativas e os caminhos aos quais pretende seguir.

MEMORIAL EDUCATIVO

Meu nome é Alba Martins de Melo, tenho 24 anos, sou estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília, moro em Planaltina-DF. Sou a filha caçula dentre três irmãs e dois irmãos, todos do mesmo pai e da mesma mãe, ainda tenho mais duas irmãs e dois irmãos consanguíneos, sendo dois da minha mãe e dois do meu pai.

Eu e meus irmãos nascemos em Planaltina-DF, mas meus pais são de outro estado, meu pai veio de Minas Gerais e minha mãe veio do Maranhão, os dois se conheceram e aqui se casaram.

Como nasci por último dentre meus irmãos sanguíneos, quando comecei a estudar eles já estavam nas séries finais do ensino fundamental e eu iniciei na pré-escola em um colégio privado, localizado no Setor Residencial Norte em Planaltina onde morava na época, a instituição se chamava Batatinha só atendia creche e pré-escola. Lá aprendi a ler e escrever algumas palavras, aprendi a escrever meu nome e também fiz alguns amigos, mas com o tempo acabei esquecendo-me de todos.

Lembro que no início chorava muito, nos primeiros dias era um sacrifício para me colocarem dentro do colégio, não queria ficar de jeito nenhum naquele lugar, já que para mim todos ali eram estranhos. Eu realmente preferia ficar em casa assistindo televisão, mas até que acabei acostumando e depois passei a gostar de ir para aula, teve uma vez que acordei assustada pensando que estava atrasada e quando corri para avisar meu pai, ele me tranquilizou dizendo que não iria ter aula, pois era domingo, sendo assim fiquei aliviada e voltei a dormir.

Hoje o colégio em que comecei a ler e escrever mudou de nome agora se chama Fênix e continua trabalhando com educação infantil. Depois comecei as séries iniciais do ensino fundamental em outro colégio privado chamado na época Centro Educacional Alfa, lá cursei somente a 1ª e 2ª série, também fiz amigos, gostava de apostar corrida com os meninos e sempre ganhava deles, tinha aula de computação, mas no laboratório não tinha computador suficiente para todos os alunos, então sempre tinha que dividir com alguém. O jogo do ratinho no labirinto era o meu favorito e o de esqui na neve também.

Aconteceu uma vez, que me esqueceram na escola só ficamos eu e a porteira, e depois de um bom tempo quando já era noite minha irmã foi me buscar, acho que essa

experiência foi um tanto demais para mim, pois hoje dependendo do motivo considero-me uma pessoa com pouca paciência, geralmente não gosto de esperar e logo fico incomodada.

Depois de um tempo comecei a pedir constantemente para o meu pai me tirar daquela escola e me colocar em uma escola pública próxima de casa. Então, na 3ª série, em 1998, fui estudar na escola pública localizada também no mesmo bairro onde eu morava, mas que já não era o mesmo do período da pré-escola. A escola onde estudei até a 6ª série chama-se Centro de Ensino Fundamental Condomínio Estância III, eu morava na estância I o bairro ficava próximo e eu ia a pé para a escola. Lá vivi momentos bons e o que mais me marcou nessa escola foram às aulas de português, a professora que ministrava essa disciplina fazia com que os alunos se interessassem pelo conteúdo, ela buscava relacionar literatura e teatro. Foi assim que participei da primeira peça que retratava uma comédia sobre o livro *O vampiro que descobriu o Brasil* do autor Ivan Jaf.

Eu gostava de várias disciplinas, mas português teve uma essência especial pelo estímulo positivo transmitido pela metodologia empregada pela professora Luzinete.

Entre a 3ª e a 6ª série sempre tirei notas boas, como meus pais trabalhavam demais e não podiam ir às reuniões da escola, eles pediam para que algum vizinho fosse à reunião, então quando pegavam o meu boletim sempre me elogiavam para meus familiares, posso dizer que a sintonia que tinha com os estudos era uma reciprocidade em relação à dedicação que os professores tinham para com os alunos. Depois quando passei para a 7ª série mudei de escola e passei a estudar no Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, popularmente chamado de “Centrinho” ficava longe do bairro onde morava, mas tinha o ônibus escolar que levava e buscava os alunos, lá cursei as séries finais do ensino fundamental. Nessa fase pude perceber a diminuição do meu rendimento na disciplina de matemática, nas outras eu era considerada boa, mas em matemática ia de mal a pior, não conseguia compreender os conteúdos, o método de ensino do professor não me ajudava em nada, era muito abstrato e ele não dava nenhum exemplo prático. Sentia-me como se estivesse bloqueada, pois não conseguia entender e nem compreender o que ele explicava parecia até que falava grego, mas nem tudo estava perdido, já que não entendia nada do que o professor dizia procurei outros alunos

que compreendiam e assim eles me ensinavam de uma forma mais simples. E foi assim que consegui ir me virando em matemática até chegar ao ensino médio.

Lembro-me que gostava de participar das feiras culturais que a escola promovia. Nas aulas de português continuava com as participações nas peças de teatro, na 7ª série fiz a inversão de papéis e me vesti de homem e um colega do grupo se vestiu de mulher para viver os personagens de Romeu e Julieta, também tratava-se de uma comédia, mas essa era inspirada na obra de Shakespeare.

No período entre 2004 e 2006, em que cursei o ensino médio frequentei duas escolas e já não morava na mesma casa, pois havia retornado para o Setor Residencial Norte em Planaltina-DF. Na primeira escola fiquei somente uma semana, pelo fato de que ficava muito longe de casa era como se fosse dois lados extremos da cidade, nem ônibus passava perto, pois eu tinha que descer na parada e ainda caminhar um bom trajeto até chegar ao Centro de Ensino Médio Stella dos Cherubins Guimarães Trois. Mesmo sendo essa instituição considerada um modelo de referência da cidade por sua estrutura física faltavam professores e isso trazia um desconforto para quem saía de tão longe e encontrava as salas vazias.

Na segunda escola que já era próxima a minha casa, o Centro de Ensino Fundamental 05 de Planaltina que agora é o CED 03 Centro Educacional 03 de Planaltina, o ensino não era um dos melhores, mas meu interesse por português ainda prevalecia, já em matemática a situação era a mesma: desinteresse, métodos utilizados pelo professor que não faziam sentido para mim, porém essa situação não acontecia somente comigo, todas as turmas do ensino médio iam mal em matemática. Por várias vezes os alunos se reuniam para pedir a troca de professor, mas nunca tivemos voz ativa na escola, nem grêmio estudantil existia, a remediação para o caso dos alunos foi a complementação de nota com os projetos e feiras de ciências, onde as apresentações de trabalhos valiam pontos que ajudavam na média do bimestre. Apesar de ter tido um ensino, consideravelmente, fraco em matemática e também em outras disciplinas como inglês, podendo até dizer que hoje mal sei o verbo “to be”, não perdi a esperança de ingressar na educação superior.

Não consegui pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), e nem pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois esse último a vaga em que fui selecionada era para uma faculdade em outra cidade e ainda o curso de geografia que havia escolhido

era no turno da noite, o que me levou a desconsiderar essa possibilidade de ingressar pela bolsa parcial ofertada nesse programa do governo. Terminei o ensino médio no final de 2006, depois desse período me dediquei a estudar em casa por conta própria, já que na época meu pai construía sua vida com outra família e minha mãe sozinha não tinha condições de pagar um curso pré-vestibular para mim.

Primeiramente, quando fiz o vestibular para a Universidade Estadual de Goiás (UEG) optei pelo curso de letras, já que me identificava com a área desde o ensino fundamental, então fiz a prova do vestibular duas vezes consecutivas, mas não passei. Depois decidi fazer para pedagogia que era a minha segunda opção de curso e, então, passei em 13ª colocação. Muito interessante foi esse momento já que o meu pai ficou sabendo primeiro do que eu, por meio de uma amiga da família, e ligou para me parabenizar por ter sido aprovada, fiquei orgulhosa de mim mesma por ter me esforçado sozinha e não ter precisado fazer curso pré-vestibular.

Logo que entrei na UEG em 2009 fiquei descontente com o ensino da universidade, era visível a situação de descaso do governo do estado de Goiás para com a educação, os professores recebiam baixos salários o que se refletia na má qualidade do ensino, mesmo assim os momentos que lá vivi foram proveitosos, pois participei do Projeto Professor Educador que durou o ano inteiro, sendo os encontros uma vez por mês e no período da noite, os palestrantes se dividiam em duas áreas: educação e segurança pública. Foi uma experiência rica, principalmente, quando as palestras eram focadas na relação dos profissionais da escola com os estudantes, sendo esses, crianças ou adolescentes em situação de risco.

Participei também do Projeto Teatrura, por meio dele a minha turma montou uma peça de teatro e acabamos apresentando-a para um grupo de idosos que participava de aulas escolares no projeto UNITI- Universidade para a Terceira Idade, durante a semana no período da tarde. A peça que apresentamos se chamava “O casamento de Lindinha”, fiquei encarregada de fazer o papel da noiva, só de lembrar dá vontade de rir, pois a peça era baseada em uma comédia. Recebi vários elogios por minha performance artísticas, a professora que coordenava o projeto chegou a dizer que eu estava no curso errado e que eu deveria fazer teatro. Tivemos outra apresentação na semana acadêmica com a peça intitulada “Um dia das mães muito louco”, nela vivi o papel da sogra

encenqueira, tive que jogar pó branco nos cabelos e fazer uma maquiagem para ficar com aparência de senhora.

Particpei também em 2009 do III Fórum da Mulher: “Mulheres lutando para garantir seus direitos” o evento aconteceu na prefeitura da cidade de Formosa-GO, onde foram reunidas a comunidade local e a comunidade acadêmica para assistir palestras e rodas de debates sobre os direitos da mulher.

Cheguei a cursar os dois semestres obrigatórios para ter o direito de fazer a prova de transferência facultativa da UnB, mesmo com a negativa do meu pai dizendo que eu iria demorar a me formar por que a UnB vivia entrando em greve e atrapalhando os estudantes. Também escutei essas justificativas dos meus colegas da UEG que diziam que não iriam fazer a prova pelo mesmo motivo a “greve”.

Então, no final de 2009 e início de 2010 me dediquei a estudar para o vestibular de transferência, lembro que estudei nas férias durante dias e noites até que então, fiz a prova e ao saiu o resultado vi que tinha conseguido mais uma conquista, agora iria estudar na Universidade de Brasília.

Outras colegas da UEG também tinham sido aprovadas, então decidimos nos matricular nas mesmas disciplinas. Já no primeiro semestre um pouco perdidas no sistema de grade aberta da universidade tivemos dificuldade em escolher as disciplinas, por isso foi preciso pedir a ajuda da coordenadora do curso para nos auxiliar, pois o aproveitamento das disciplinas que foram cursadas na outra universidade ainda não havia sido divulgado. Acabamos tendo muita sorte, pois tivemos excelentes professoras como: Sandra Ferraz e Fátima Lucília Vidal nas disciplinas de Orientação Educacional e O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, que mostraram muito amor e dedicação nas aulas e isso fez com que aumentasse ainda mais a minha estima pela universidade.

Mais adiante tive outros professores que me mostraram outra versão do sistema universitário, provando que com eles ministrando disciplinas relevantes para a formação, o sistema nunca chegaria ao nível de excelência. Cursei algumas disciplinas que detestei e ainda hoje acredito que nem deveriam está no currículo. Mas compreendo que os profissionais dedicados se sobressaem e mostram que os bons prevalecem, dentre esses profissionais cito alguns como: o professor Cristiano Muniz que na minha

concepção mostrou em suas aulas de Educação Matemática I o outro lado da matemática que nunca tinha sido apresentado a mim durante o ensino fundamental e médio o que me deixou muito feliz e ao mesmo tempo indignada pelo fato de saber que havia outros métodos menos torturantes de se aprender a tabuada e os professores nunca ensinaram; a professora Cristina Leite que em suas aulas de Educação em Geografia expressava-se sempre com muita precisão nos mostrando que o ensino de geografia é algo a ser ensinado e estudado por meio de elementos mais próximos da realidade dos alunos sempre visando à aplicabilidade daquilo que o professor pretende ensinar e que o aluno tende a compreender; o professor José Vieira de Avaliação das Organizações Educativas que mesmo sendo taxado como um professor rigoroso, o que muitos acham ruim, demonstrou que o rigor é uma virtude e se torna necessário quando se fala em formar profissionais competentes e motivados em fazer o melhor pela e para a educação; a professora Teresa Cristina minha orientadora que desde o início quando cursei o projeto 3 sempre se mostrou atenciosa em tudo que fazia, principalmente, no que diz respeito a orientar os estudantes sobre as possibilidades na área de pesquisa que a universidade oferece, que muitas vezes não são divulgadas pelos professores.

De fevereiro de 2011 a fevereiro de 2013 realizei estágio remunerado no Laboratório de Psiquiatria na faculdade de medicina, lá as atividades desenvolvidas eram de caráter administrativo. Apesar de não ser uma área onde eu pudesse exercer meus conhecimentos pedagógicos voltados para sala de aula, considero esse período como proveitoso pelo fato de que aprendi de uma forma mais aprofundada sobre o sistema burocrático da universidade, pois no meu plano atividades previa a elaboração de declarações, solicitações, cartas de apresentação e recomendação, ordem de serviço, ofícios, documentos oficiais como UnBDoc e formatação de provas.

Em 2012 e 2013 realizei o projeto 4 as duas fases no Centro de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizado próximo ao Campus da UnB de Planaltina, decidi realizar o estágio obrigatório nessa instituição por dois fatores. Primeiro porque a escola fica próxima do bairro onde moro e as turmas que escolhi eram das séries iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, sendo então, o ensino no período noturno o que me ajudou na escolha pelo fato de que estava cursando as disciplinas de manhã e tinha o estágio remunerado na parte da tarde, sobrando somente à noite para realizá-lo. Em segundo pelo fato de acreditar que devemos ajudar e incentivar as pessoas que estão ao nosso redor com base na educação,

sendo assim uma conveniência dedicarmos nossos compromissos para com as pessoas mais necessitadas da nossa comunidade.

Nessa trajetória do curso pela UnB tive a oportunidade de participar como ouvinte de alguns eventos promovidos pela Faculdade de Educação como: o Simpósio “Estudantes com Necessidades Especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva” realizado no início do segundo semestre de 2012 com a participação das professoras Fátima Lucília Vidal e Sílvia Ester Orrú ambas da FE. Foram tratados assuntos muito pertinentes e esclarecedores sobre a área de educação inclusiva, sua legislação e a prática pedagógica. Lembro que este evento teve a participação da repórter Fernanda Honorato, a mesma nasceu com Síndrome de Down e nos mostrou por meio de sua apresentação biográfica que passou por algumas dificuldades em sua trajetória de ensino, mas isso não interferiu nos sonhos que almejava e acabou conquistando-os. Participei também como ouvinte do Fórum Nacional de Políticas da Educação coordenado pelos professores José Vieira e Maria Abádia no segundo semestre de 2012. Neste evento foram apresentadas mesas redondas que discutiam as questões sobre as políticas públicas destinadas a educação nas diversas modalidades de ensino.

Partindo para a questão da escolha do tema da minha monografia, ele foi sendo tecido desde a primeira fase do projeto três, onde a professora Teresa Cristina apresentou a teoria das representações sociais e o casamento com a perspectiva dos estudantes sobre o ser professor se deu a partir das experiências que tive durante todo percurso de estudo na universidade, isto é, como entrei por transferência facultativa tive uma grade horária muito diversificada, cursei matérias do primeiro período e do quinto período no mesmo semestre e sempre vi e ouvi de muitos alunos tanto calouros quanto veteranos suas concepções sobre a profissão de professor, alguns diziam que só entraram no curso de pedagogia por causa da nota de corte que era baixa ou porque queriam somente o diploma, e a carreira docente não seria o objetivo futuro. Sendo assim essas falas despertou em mim o interesse de pesquisar de forma mais esclarecedora sobre o tema Representações Sociais do Ser Professor na perspectiva dos estudantes de pedagogia, sendo a investigação tecida por meio da utilização de questionários de evocação livre buscando a associação das representações sociais construídas nesses grupos de estudantes fora e dentro do ambiente acadêmico, pois cabe

ressaltar que as representações são frutos originários da relação estabelecida entre os sujeitos.

São essas experiências de aprendizagens significativas que fizeram com que eu não desistisse de ir até o fim nessa trajetória de altos e baixos.

Sendo assim, com greve ou sem greve não me arrependi em nenhum momento de ter dedicados todos esses anos da minha vida e de estudos para uma área que com certeza precisará de profissionais preparados, pois os alunos que passarão por minhas mãos representarão a continuidade da minha trajetória, que farei o possível para ser proveitosa.

RESUMO

MELO, Alba Martins de. **Representações Sociais do Ser Professor na Perspectiva dos Estudantes de Pedagogia**. Brasília, Distrito Federal: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Trabalho de Conclusão de Curso de pedagogia, 2013.

O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais dos estudantes de Pedagogia da Universidade de Brasília sobre ser professor, tendo como base a teoria das representações sociais de Moscovici (2012) e a teoria do núcleo central de Abric (1998). Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem quantitativa e qualitativa, onde foram aplicados no primeiro semestre de 2013, setenta e cinco questionários de evocação livre, no qual os participantes tiveram que completar a assertiva: “Para mim ser professor é ...”, com seis palavras ou frases organizadas em ordem de importância. Os dados foram analisados por meio do *software* EVOC 2003 levando em consideração a frequência mínima de 5, a intermediária de 7 e a média de evocação de 3,4. Sendo então demonstrado no resultado da pesquisa que as palavras evocadas com maior frequência pelo grupo de participantes e que formam o núcleo central da representação foram: *educar, dedicação, responsabilidade, ensinar, amar-próximo, amar-profissão e aprender*. Assim, essas palavras e expressões retratam a percepção que os estudantes têm sobre a profissão docente, sendo nesta agregada a responsabilidade social de formar cidadãos críticos em prol de uma sociedade mais justa e para realizar tal propósito consideraram que o professor tende a assumir o papel de educador que ao se dedicar a ensinar precisa dominar tanto os conhecimentos teóricos quanto os conhecimentos práticos, já que esses se apresentam como um conjunto de habilidades que constitui o ser docente. A visão que defende a práxis está apoiada nas evocações *aprender, amar-próximo e amar-profissão*. Portanto, no universo consensual desses estudantes emerge uma representação do trabalho docente que se remete a importância da junção entre os conhecimentos teóricos ao qual eles se apropriam no curso de formação e os conhecimentos pedagógico-didáticos, exercidos na prática cotidiana do ambiente escolar de maneira que valorize o ensino-aprendizagem através de uma dimensão socioafetiva estabelecida na relação entre professor-aluno.

Palavras chave: Representações sociais; ser professor; estudantes de pedagogia e saberes docentes.

ABSTRACT

MELO, Alba Martins de. **Social Representations on “Being a Teacher” in the Pedagogy students point of view**. Brasília, Distrito Federal: University of Brasília, Faculdade de Educação. 2013.

The aim of the present study is to identify and analyze the social representations on “being a teacher” in the Pedagogy students at the University of Brasilia point of view, based on the theory of social representations of Moscovici (2012) and Abric (1998) central core theory . The research was exploratory, based on a quantitative and qualitative approach, which was submitted a free-recall questionnaire to seventy five participants during the first semester of 2013. In the questionnaire the participant had to complete the statement: "For me, being a teacher is ..." with six words or expressions arranged in order of importance. The data were analyzed through the software EVOC 2003, in which considers 5 the minimum frequency of evoking, 7 as the medium frequency, and 3.4 as the average. The results showed that the most frequently evoked words/expressions were: *to educate, dedication, responsibility, to teach, loving-others, loving-profession* and *to learn*. The words and expressions portray the view that students have about the teaching profession and its social responsibility of forming critical citizens in favor of a more fair society, and, to accomplish this purpose they considered that the teacher tends to assume the role of educator to dedicate himself to teaching needs to master both theoretical and practical knowledge, once these are the skills that makes a teacher. The view that supports the praxis is based on the evocation words: *to learn, loving-others, love-profession*. Hence, in these students consensual universe emerges a representation of the teaching work that refers to the importance of the junction between the theoretical knowledge, which they appropriated during the training course; and the pedagogical-didactic knowledge exercised in the daily practice on the school environment in a way that values the processes of teaching and learning through a socioaffective relationship established between teacher and students.

Keywords: Social representations, being a teacher, pedagogy students and teacher knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadrante EVOC dos estudantes universitários

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos estudantes – Gênero
Gráfico 2: Perfil dos estudantes – Idade
Gráfico 3: Perfil dos estudantes - Estado Civil
Gráfico 4: Perfil dos estudantes – Semestre
Gráfico 5: 1º quadrante - Núcleo Central
Gráfico 6: 2º quadrante - Periferia Próxima
Gráfico 7: 3º quadrante - Elementos de Contraste
Gráfico 8: 4º quadrante - Periferia Distante
Gráfico 9: Pretensão de atuar como docente após a formação

INTRODUÇÃO

A profissão docente ao longo do contexto histórico social passou e continua passando por um processo intenso de discussões, que envolvem vários aspectos pertinentes ao trabalho que vem se desenvolvendo em sua prática, decorrentes da própria complexidade dos fatores que envolvem a formação do ser humano no modelo educativo atual. Tão logo, essas discussões também se tornam pertinentes ao processo pelo qual está sendo tecida a formação desses profissionais.

Quando se fala em profissão de professor logo surgem às peculiaridades que distinguem seu trabalho dos outros, pelo fato de agregarem às suas competências “saberes múltiplos” Tardif (2012) que são necessários em todas as fases do processo ao qual se destina a atividade educativa sistemática e intencional, o ensino-aprendizagem dos educandos.

Com base no campo de atuação e no campo da formação optou-se por discutir as questões que envolvem ser professor e suas funções frente às exigências e competências que ao longo da história foram sendo lhes agregadas por meio das relações sociais entre os indivíduos dentro de seus grupos, sendo essas aliadas a discursos de cunho ideológicos e políticos.

Diante da necessidade e da importância de conhecer o olhar dos estudantes e das estudantes sobre a futura profissão, sendo esses de certa forma influenciados pela vivência no curso de formação propõe-se pesquisar a temática na ótica da teoria das representações sociais de Moscovici, dessa forma com base nesse pressuposto levanta-se o seguinte questionamento: qual a representação social dos estudantes sobre ser professor?

Para isso foi utilizado como aporte teórico a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) que possibilita interpretar e compreender tanto os fenômenos quanto os elementos que se constituem da prática social, advindos da relação que o indivíduo estabelece com os objetos.

O objetivo geral desta pesquisa se direciona a identificar e analisar as representações sociais dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sobre o ser professor. Assim, os objetivos específicos almejam; 1 verificar qual a visão que os estudantes possuem a respeito da profissão docente; 2 identificar os saberes que os estudantes agregam à profissão docente.

Para tal finalidade, o corpo teórico do Trabalho de Conclusão de Curso está configurado da seguinte forma:

Capítulo 1 – Teoria das representações sociais: onde destaca o contexto histórico, sua construção teórica, os conceitos fundamentais das representações, suas funções, a teoria do núcleo central e a contribuição das representações sociais na área educacional. Essa parte do referencial foi tecida na ótica Moscoviciano e seus seguidores, que contribuíram para o desenvolvimento e complementação de sua teoria.

O Capítulo 2 - A profissão de Professor: apresenta um breve histórico da formação de professores no Brasil passando pelo período da chegada dos jesuítas até os dias atuais e a identidade docente tecida desde o curso de formação e sua consolidação na prática educativa, onde nestes dois ambientes são introduzidos os saberes disciplinares, curriculares e experienciais de maneira sequencial.

O Capítulo 3 – Metodologia: trata-se da pesquisa empírica onde especifica o método, os participantes e o campo da pesquisa, o procedimento da coleta de dados, o instrumento empregado (questionário de evocação livre) e o procedimento para análise.

O Capítulo 4 – Análise dos resultados: apresenta as análises e reflexões dos resultados obtidos conforme as informações coletadas pelo instrumento aplicado aos sujeitos participantes tendo como sustentação no aporte teórico da formação de professores e os saberes que esses participantes agregaram à profissão docente.

Por último encontram-se as considerações finais que apresenta a conclusão dos resultados encontrados na investigação.

Cabe então ressaltar a importância da pesquisa, pelo fato desta contribuir com a área educacional voltada para a formação de professores de maneira que se tenha uma noção da visão que foi moldada e inserida nos grupos sociais levando em consideração as diversas mudanças e exigências agregadas ao trabalho docente no período atual, que retrata a educação como uma função social e o professor e professora como responsáveis pela realização dessa tarefa educativa que se configura como uma prática referendada ao processo de construção de uma sociedade mais justa.

CAPÍTULO 1: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 Contexto histórico e sua construção teórica

Serge Moscovici iniciou sua linha de estudo sobre as Representações Sociais baseando-se na investigação de termos e expressões utilizadas pela psicanálise que foram disseminadas e difundidas pela sociedade parisiense no final da década de 50, onde as pessoas usufruíram dos termos específicos dessa área e os acomodaram como algo natural à sua comunicação. Com vista a analisar esse processo de consolidação do conhecimento científico à extensão do senso comum, o autor sistematiza essa pesquisa em sua obra intitulada *La Psycanalyse: son image et son public* em 1961.

Apropriando-se inicialmente dos referenciais da teoria das Representações Coletivas de Durkheim, a fim de evidenciar a corrente sociológica dentro da psicologia social, Moscovici opõe-se à unilateralidade da tradição norte-americana da época, a qual dava ênfase aos processos psicológicos individuais (DOTTA, 2006). Sendo assim ele defende uma abordagem que leva em consideração essas duas vertentes, caracterizando-a como psicossociológica, isto é, na tentativa de compreender as ocorrências dos fenômenos na sociedade, optou-se por analisar simultaneamente os conceitos psicológicos e coletivos. Segundo Arruda (2009) a transferência do saber de domínio próprio de uma área específica para o mundo consensual é um fenômeno psicossocial, pois envolve a mobilização de elementos psicológicos impregnados de conteúdo social.

Moscovici (2012), ao demonstrar sua escolha pela expressão social atribuída à representação, buscou explicar que este termo se enquadra melhor ao modelo estrutural da sociedade moderna no que diz respeito à descentralização da legitimação do conhecimento.

Desse modo a Teoria das Representações Sociais (TRS) em comparação com a teoria das representações coletivas se sobressai pela capacidade de se adequar à complexidade da sociedade moderna, onde a produção e dispersão do conhecimento encontram-se em constante movimento e transformação, sendo esse processo produzido pelas interações sociais.

Portanto, subtende-se que as representações são constituídas no seio das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, de modo que eles apropriam-se daquilo que se encontra definido no universo reificado e os transferem a sua maneira para o universo consensual por

meio da interação alicerçada à comunicação. Moscovici (2012) refere-se à comunicação como algo indispensável e ao mesmo tempo dependente da formação das representações. Isto é, a representação é simultaneamente uma condição e um produto da comunicação, sendo assim a estrutura e a organização daquela são inerentes ao modo de transmissão empregada pelos sujeitos.

De acordo com Jodelet (2009) o sujeito não é um ser isolado no seu modo de vida, mas sim um ator social ativo que interioriza e se apropria das representações do mesmo modo como também interfere na construção desta.

Ao se deparar com algo novo, o sujeito tende a buscar acomodá-lo por meio da utilização de suas percepções preexistentes como forma de familiarizá-lo. Isto significa que ao fazer uso de suas experiências, o indivíduo tende a acrescentar características de objetos que já se encontram em sua realidade àquele que ainda não possui o domínio, pois o ato de representar é um processo psíquico o qual o objeto entra em uma série de relacionamento com outros que o sujeito já conhece. Sendo assim o que era desconhecido passa a ser conhecido pelo processo de aquisição das propriedades que um objeto recebe do outro (DOTTA, 2006).

As representações sociais ao mesmo tempo em que possibilita definir e interpretar a realidade também gerencia o posicionamento e a tomada de decisões frente à determinada situação, o que leva a explicitar seu poder de moldar o comportamento dos indivíduos e dos grupos, sendo elas configuradas como um treinamento para o agir.

Segundo Moscovici (1978, p. 49, *apud* CRUSOÉ, 2004, p.109)

A representação social parte de duas premissas: primeiro considera que não existe um corte entre o universo exterior e o do indivíduo, que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos e que o objeto está inscrito num contexto dinâmico; segundo, vê a representação social como uma “preparação para ação”.

Pode-se assim dizer que tanto o sujeito quanto o objeto fazem parte de um contexto dinâmico e os dois estão interligados, o que leva a entender que os dois podem ser analisados como interdependentes, já que este é representado por aquele por meio de um processo de internalização. Isto é, o sujeito ao internalizar confere significado ao objeto a partir da interpretação daquilo que ele já conhece e tem domínio, buscando apoiar o desconhecido em algo familiar, o que pode vir a refletir em suas ações sendo elas amparadas em concepções positivas ou negativas.

Partindo para os pressupostos de Jodelet, autora que também se dedicou a estudar o fenômeno das representações sociais seguindo os desígnios da TRS, segundo Alves-Mazzotti (2008) para Jodelet a criação de uma representação parte da exigência de se conhecer previamente para que em seguida haja uma ação, pois as pessoas sentem a necessidade de primeiramente conhecer aquilo que ainda não dominam, obter informações sobre assuntos dos ambientes e grupos que mantém contato direto para que se situem de modo a compreender e saber lidar com a realidade que está a sua volta.

Para suprir a necessidade gerada pelas pessoas dentro dos grupos que formam a sociedade, nada mais conveniente do que fazer uso da própria relação com o meio social para buscar a compreensão e a interpretação desse vínculo estabelecido entre os sujeitos e também com os objetos presentes no contexto cultural. Cabe ressaltar que a estruturação de uma representação faz parte de um processo complexo que envolve duas faces interdependentes, sendo estas apresentadas como figurativa e simbólica, já que ao representar uma figura tende-se a conferir significado, ou seja, “a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2012, p. 46). Com isso, ao conferir significado a uma figura ou imagem o sujeito recorrerá às palavras ou ações para determinar tal ato.

Por ser a representação uma reprodução do objeto de acordo com a percepção do sujeito, onde este o reconstrói de maneira que atenda as suas necessidades e interesses, essa ação gera a possibilidade de modificação ou elevação dos atributos que irão causar interferência na representação do objeto. Segundo Alves-Mazzotti (2008) Jodelet aponta como possíveis efeitos desse processo de acomodação demandado pelo indivíduo: a distorção que mesmo estando preservadas as qualidades inerentes ao objeto podem apresentar variações ora para mais ou para menos; a suplementação é o acréscimo de características e significados não pertencentes ao objeto; a subtração é a supressão de características que o objeto possui. Dessa forma compreende-se que o sujeito ao entrar em contato com as ideias emergentes de um contexto social rodeado de ideologias, crenças, políticas e normas constroem suas representações levando em consideração suas vivências e experiências para que assim as reproduza de acordo com a visão que se tem do real.

Portanto, as representações são fidedignas para o sujeito que as operam e que as disseminam no grupo a que pertence, mas isso não significa que outros grupos terão a mesma percepção sobre elas, pois como já dito são estabelecidas de acordo com as necessidades e interesses de cada um. Por isso tem-se a necessidade de compreender como funcionam os

processos formadores da representação (ancoragem e subjetivação), pois há uma reciprocidade de influências entre o sistema cognitivo e as interações sociais. Isto é, segundo Arruda (2009) o ser humano não pensa isoladamente de maneira desligada do social, pois no seu pensar ele carrega a marca dos grupos ao qual pertence.

1.2 Conceitos fundamentais em Representações Sociais: a ancoragem e a objetivação

Como forma de explicar e compreender a constituição da representação social, Moscovici (2012) adotou dois processos de extrema relevância que se baseiam na memória e são a primazia da sua teoria: a ancoragem e a objetivação.

Para Arruda (2009) a ancoragem e a objetivação são processos psicossociais que contribui para a mudança do pensamento social e se configuram como formas de organização desse pensamento e das operações mentais.

Moscovici (2012) conceitua o caminhar do primeiro processo da representação com a exposição de que “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2012, p. 61). A partir da ideia referendada, a ancoragem remete-se ao processo de transformar o não familiar em algo familiar. Dessa maneira, o que era desconhecido passa a ser conhecido, destituindo-se do aspecto ameaçador, sendo o objeto reconstruído através de comparações valendo-se da utilização de critérios de classificação e denominação como forma de enquadrá-lo a algo dominável, podendo esses critérios basear-se em comportamentos, atitudes, ações e hábitos cotidianos.

Isto é, ao estabelecer o critério de classificação são propostas a avaliação e a rotulação, o objeto é submetido por meio dessas ao nível hierárquico de categorias que fazem parte do universo consensual de determinado grupo, dando a condição de inseri-lo para que posteriormente seja identificável nesse universo. Já o critério de denominação supõe-se nomear aquilo que não possui nome, segundo Moscovici (2012) dar nome gera uma precipitação a quem ou a que se destina essa ação podendo ocasionar consequências como: receber descrição, características e tendências; receber distinção em relação às pessoas ou coisas; para atender a demanda daqueles que adotam e compartilham a mesma convenção a pessoa ou a coisa passa ser o objeto dela.

Para Spink (1993) a ancoragem apresenta-se como uma inserção orgânica do não conhecido no pensamento já consolidado e por essa ocorre na realidade social vivenciada pelo

sujeito, onde este recorre as representações existentes para ancorar o desconhecido, não é concebida como um processo cognitivo intra-individual.

Ao ler um livro e nos deparamos com uma palavra desconhecida recorremos ao dicionário, e encontramos nele palavras sinônimas que nos auxiliam na compreensão da nova palavra, por meio do processo de associação ou comparação com as palavras que já fazem parte do vocabulário comum do dia a dia, isso indica que o ancoradouro daquilo que se apresenta a princípio como indefinido, perturbador e gerador de tensões está descrito na função que o material de pesquisa mencionado acima exerce.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008) para Jodelet o processo da ancoragem distingue três aspectos de análise: a) atribuição de sentido, no que se refere à criação de uma rede de significados ao qual o objeto é submetido e avaliado como fato social; b) instrumentalização do saber, parte da constituição de um sistema interpretativo realizado pelo sujeito para classificar indivíduos e acontecimentos; c) enraizamento no sistema de pensamento, remete-se a ideia de que a integração do novo se dá sempre sobre o que já foi pensado, podendo nesse processo acontecer duas situações diversas, as quais trazem à resistência em relação a assimilação do novo e à modificação do modo de pensamento ultrapassado.

No que se refere o processo de objetivação tem-se como fundamento tornar o abstrato em algo concreto.

Segundo Moscovici (2012, p. 71) “objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”. O indivíduo ao imaginar consegue relacionar a ideia (pensamento) com a imagem (algo concreto), possibilitando uma representação na realidade, a associação entre palavras e objetos é uma das formas de operacionalizar o pensamento.

Para Spink (1993) o processo de objetivação remete-se a cristalização da representação. Sendo então, uma operação que se encarrega de formar imagens, ou seja, esse processo transforma o que era abstrato em algo concreto, quase tangível e apresenta-se em três etapas:

Primeiramente, a descontextualização da informação através de critério normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a

transformação destas imagens em elementos da realidade (SPINK, 1993, p. 306)

De acordo Alves-Mazzotti (2008) Jodelet apresenta três fases da objetivação: a) construção seletiva trata-se da seleção de elementos que o grupo social por meio da cultura e normas estabelece, e o sujeito se apropria para referir-se ao objeto em que pretende representar; b) esquematização estruturante coloca o objeto em um esquema que passará por uma sintetização e concretização, resultando em uma imagem facilmente compreendida; c) naturalização que os elementos receberam por estarem coordenados a esse sistema.

Portanto, ancorar e objetivar são processos expoentes da TRS, pois o universo exterior e o interior do sujeito participam de uma relação sinérgica e os dois processos são formas de lidar com a memória. Segundo Moscovici (2012) ancorar é trazer para si por meio da memória em movimento aquilo que foi rotulado e nomeado. E objetivar é direcionar para os outros buscando conceitos e imagens existentes na memória para juntar-se e reproduzir-se no ambiente exterior tendo como base o que já é conhecido para realizar coisas conhecidas.

1.3 As funções das representações sociais

De acordo com Moscovici (2012) as representações sociais possuem duas funções: a da convenção e a da prescrição. A primeira se remete à utilização de critérios para classificação: os objetos, os indivíduos ou acontecimentos ao serem encontrados são submetidos a uma convenção para que possam assumir uma forma distinta e serem identificados e partilhados pelo grupo. Por meio dessa função as representações sociais adquirem o poder de classificar e dar significado por meio das categorias preexistentes para que assim se torne familiar e que possibilite a internalização de algo construído socialmente.

É possível verificar esse fenômeno nos exemplos mais comuns do dia a dia, sendo um deles a associação da cor vermelho ao Partido dos Trabalhadores (PT) e a cor azul ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), essas concepções foram construídas dentro de um período histórico em meio a movimentos políticos onde tiveram por trás grupos de indivíduos que disseminaram suas ideias de militância.

A segunda função reporta-se ao tempo histórico e contextualizado como fator preponderante para a concretude das representações sociais: “Representações são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta-o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2012, p. 36). A ideia de prescrição

remete-se a antecipação das representações sobre o pensar, isto é, por ser constituída no decorrer do tempo histórico as representações foram sendo transmitidas as novas gerações de pessoas de maneira imposta, fazendo com que elas se sobreponham ao pensamento dessas pessoas.

Quando o tempo histórico é citado como um agente influenciador das representações sociais isso significa que a construção de novas ideias parte de concepções já existentes. Sendo assim, uma nova teoria não surge do nada, é preciso ter subsídios de outras teorias já existentes para que a partir daí proponha-se ideias que a supere ou a implemente.

Já na concepção de Abric (1998) as representações sociais possuem quatro funções de fundamental relevância para o dinamismo tanto das relações sociais quanto das práticas sociais, são elas: a função de saber, função identitária, função de orientação e função justificatória.

Função de saber remete-se em compreender e explicar a realidade por meio do saber prático, apoiado ao senso comum, as representações concedem aos grupos sociais a aquisição dos conhecimentos para que sejam integrados conforme seu modelo de assimilação e compreensão em consonância com seu funcionamento cognitivo e valores aderidos por esses grupos.

A função de saber apóia-se na ideia de que quanto mais informadas as pessoas são, maior será sua capacidade de lidar e resolver problemas, sendo assim o saber das representações disseminado através da linguagem (fala) dentro de um grupo social é fundamental para a compreensão de assunto que exige discernimento entre o seu ponto de vista e o ponto de vista do outro.

A crença do católico e do evangélico possui um ponto em comum, as duas religiões acreditam na existência de Deus. Mas suas concepções se afastam quando os católicos evidenciam o ato de fé e adoração por imagens religiosas, fato esse que os evangélicos não aceitam e não acreditam, mesmo assim precisam respeitar a opinião alheia.

A **função Identitária** refere-se a definição da identidade e a proteção da singularidade dos grupos, essa função ao mesmo tempo que assegura um lugar primordial no processo de comparação social também referencia às representações como uma ação importante no controle social do grupo sobre os seus integrantes, principalmente, nos processos de socialização.

A função identitária tem assim sua configuração: um grupo ao se diferenciar de outros grupos sociais buscam apresentar-se com características particulares como forma de reconhecimento e identificação, por exemplo, as pessoas que fazem parte da religião adventista evitam usar roupas curtas, não usam brincos, não usam maquiagem e reserva o sétimo dia para o descanso. Por meio dessas características é possível reconhecer determinado grupo e as pessoas que fazem parte dele. Já para os demais grupos isso torna-se uma forma de se identificar em relação aos outros.

A **função de orientação** enquanto representação social conduz os comportamentos e as práticas, isto é, reflete a natureza das normas e dos laços sociais, a representação é determinada por comportamentos ou práticas obrigatórias que distingue dentro de um dado contexto social o que é significativo e o que não é significativo.

A função orientadora pode ser expressa com o seguinte exemplo: em alguns países do continente africano existem certos grupos que tem o hábito de praticar a mutilação do órgão genital feminino, sendo esta uma prática embasada nos costumes socioculturais onde os pais das adolescentes buscam seguir essa tradição. Para outros grupos como que participam da Convenção sobre os Direitos da Criança essa tradição é renegada e vista como uma forma de agressão física e psicológica que podem até mesma levar a morte.

A **função justificatória** permite que a tomada de posição e o comportamento sejam justificados após sua realização, as representações causam intervenção também na avaliação da ação, pois permite que os autores expliquem e justifiquem suas condutas em determinada situação ou frente a seus parceiros.

Como função justificadora tem-se: os nazistas justificavam seus atos de violência contra os judeus e os negros por acreditarem que deveria existir somente a raça ariana considerando-a com superior em relação às outras, por isso as demais deveriam ser exterminadas para se alcançar a homogeneização.

Segundo Abric (1994, p. 12, *apud* CRUSOÉ, 2004, p. 109)

Ao preocupar-se com a dinâmica das interações sociais, a Teoria das Representações Sociais não concebe o sujeito em separado do objeto. Para essa Teoria o objeto se insere num contexto concebido pelo sujeito como prolongamento do seu comportamento.

Presume-se que o sujeito está sempre ativo frente ao objeto de maneira que o internalize e faça representações por meio de suas ações e reflexões geradas pelo sistema sociocognitivo criados entre os dois.

Portanto, as funções abordadas tanto por Moscovici quanto por Abric não são excludentes e sim complementares, pois as duas visões se reportam a fluência com que as representações circulam no meio social.

1.4 Teoria do Núcleo Central

A teoria de Moscovici ganhou adeptos que a direcionaram em três abordagens, a de Denise Jodelet (2001) que assumiu a mesma linha de estudo de Moscovici, a de Willem Doise trabalhada em cima dos condicionantes de produção e circulação das representações sociais e a de Jean Claude Abric (1998) que trata de explicar a dimensão cognitiva e estrutural das representações sociais através da Teoria do Núcleo Central em 1976, que apresenta à seguinte ideia “organização de uma representação social apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo em um ou mais elementos que dão significados à representação” (ABRIC, 1998, p. 31).

Essa organização dos elementos da representação social em volta do núcleo central é o que determinará sua significação e sua organização cognitiva proporcionando nesse caso uma estabilidade e resistência a mudanças. No que se refere ao sistema periférico também constituído de elementos, ele assume o papel de ligação entre a realidade concreta e o sistema central. Isto é, ele faz parte do processo operatório da representação devido à sensibilidade das características do sujeito e do contexto em que se encontra (ABRIC, 1998).

Dessa forma a presença e as funções exercidas pelo sistema periférico dependem do núcleo central, mas isso não significa que sua participação no processo de representação social seja menos importante, pois os elementos que se encontram na periferia são responsáveis pela atualização e contextualização desta. Sendo assim, as representações por serem criadas a partir de uma realidade e serem projetadas nessa mesma realidade reafirmam a presença dos elementos periféricos em meio a essa criação e projeção, sendo ainda mais evidente quando são geradas possíveis contradições entre o que está estável (núcleo central) e aquilo que pode vir dar novo significado a representação (elementos periféricos). Isto é, há maiores probabilidades dos elementos que se encontram localizados no sistema periférico se

tornarem elementos do núcleo central do que aqueles que já estão no núcleo central serem destituídos dessa área.

No processo de estruturação das representações o núcleo central ao apresentar suas funções: geradora, organizadora e estabilizadora como afirma Alves-Mazzotti (2000, p. 62-63 *apud* CRUSOÉ, p.112, 2004) expressa uma concatenação das informações que se mostrar fluente no ambiente social, proporcionando assim uma interpretação precisa sobre o que e como são retidas as ideias disseminadas pela linguagem entre os grupos. Pois, a função geradora se encarrega da criação ou transformação da representação; a função organizadora responde pela ligação que os elementos de uma representação realiza; a função estabilizadora corresponde a resistência que os elementos exercem sobre a mudança.

No caso das funções dos elementos periféricos denominadas segundo Abric (1994, p. 25-26, *apud* CRUSOÉ, 2004, p. 112): função de concretização, que estabelece um vínculo de dependência com o contexto de produção desses elementos; função de regulação é exercida quando percebe-se a evolução do contexto de produção da representação, os elementos periféricos tem um papel importante na adaptação da representação na mesma proporção que o elemento central ganha suplemento; e função de defesa, que apresenta-se pelo fato que a representação tende resistir a mudanças e a elementos novos que tentam integrar-se, sendo assim atuante no momento em que necessita-se de defesa.

O sistema periférico e o núcleo central assemelham-se ao relacionamento entre o coração e os pulmões, todos possuem papéis relevantes e mesmo estando próximo, um não pode realizar o trabalho do outro, pois suas funções foram estabelecidas em prol de um bem maior (o corpo), e para as representações sociais a (estrutura e a organização interna do conhecimento).

Segundo Sá (1996) o núcleo central e o sistema periférico possuem características específicas. As que se remetem ao núcleo central revelam que este é assinalado pela memória coletiva, realizando uma reflexão sobre as condições sociais e históricas e os valores de referência do grupo; define a homogeneidade do grupo pelo fato de constituir a base consensual das representações compartilhada coletivamente; por ser resistente a mudança recebe o status de estável e assim garante à representação sua continuidade e permanência; apresenta-se pouco sensível na relação com o contexto imediato onde a representação se manifesta. Já o sistema periférico é descrito como: integrador das experiências e histórias do

indivíduo; a heterogeneidade e a contradição no grupo são suportada por ele; e tende a evoluir e possui sensibilidade ao contexto emergente.

Portanto, com abordagem estrutural das representações sociais é possível compreender melhor o processo em que elas tornam-se estáveis e quando geram novos conhecimentos, mostrando sua evolução juntamente com o saber socialmente produzido. Sendo assim com a concatenação por meio da teoria do núcleo central, elas apresentam-se mais articuladas e compreensíveis, por conseguinte, sua agregação as pesquisas sociais que envolvem a investigação de fenômenos coletivamente construídos, em especial, a do âmbito educacional caracteriza-se como aporte teórico fundamental e enriquecedor.

1.5 A contribuição das representações sociais na área da educação

O campo da representação social segundo Jodelet (2011) tem a perspectiva comum de ser usado para enfrentar questões de vivência que atravessam a sociedade brasileira nos dias atuais, sendo assim os trabalhos que são desenvolvidos permeiam em volta dos domínios classificados como aplicação, porém são domínios onde emergem os problemas sociais importantes como: saúde, educação, política, ambiente e outros.

De fato a representação social tornou-se uma temática pertinente e essencial no campo das pesquisas direcionadas à área educacional, principalmente, quando se determina conhecer o contexto ao qual se constituem as relações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Sendo assim, o campo da educação apresenta-se como uma atmosfera ideal para a disseminação de conhecimentos construídos e adquiridos socialmente.

O teórico Gilly (2001) é um dos contribuintes das representações sociais na área da educação, para ele “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais consiste no fato de que ela orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no campo do processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321).

Dentro do campo da educação o trabalho docente vem sendo tecido com alguns questionamentos que envolvem a estrutura da formação desses profissionais e das atividades desenvolvidas em sua prática. Esses questionamentos reportam-se as modificações que foram ocorrendo dentro dos grupos sociais, os quais de certa forma foram influenciados pelos discursos oriundos do campo político, ideológico, das crenças e da cultura. Sendo assim as representações sociais a respeito da profissão docente também passaram por modificações, tal

processo é perceptível quando se tem como referência as pessoas que pertencem a grupos sociais distintos que viveram e vivenciaram realidades em épocas diferentes.

Levando-se em consideração as mudanças oriundas no trabalho docente para Gonçalves et al. (2011) os professores tendem a lidar em seu contexto de trabalho com mudanças, sendo essas: aumento na carga de trabalho, burocratização das suas atividades por meio dos requisitos dispostos nos documentos legais, novos fenômenos de como lidar com o ambiente escolar, lidar com a diversidade de alunos em sala, degradação do seu estatuto social, mudanças pedagógicas no relacionamento com os alunos e acréscimo de novas competências. Com tudo isso fica evidente que o professor necessita despende-se de mais tempo para cumprir todos os requisitos que foram agregados ao seu trabalho no âmbito escolar.

Dessa maneira para Gonçalves et al (2011, p. 32)

Ora, se tais fatos apontam para a ideia de substituição de elementos característicos do trabalho docente, são ainda, inevitavelmente, geradores de uma realidade para a qual os professores ainda não tinham sido preparados: a de lidarem com um sentimento de incerteza e de impotência face ao futuro.

Além das mudanças pelas quais o trabalho docente passou ainda tem-se agregado a ele a responsabilidade pela formação integral dos alunos, isto é, muitos grupos sociais compostos por pais de alunos passaram a identificar e representar o professor como o responsável pela formação integral de seus filhos, fazendo assim com que o papel de educação das famílias encontre-se omissos, pelo fato de terem o transferido para a responsabilidade da escola; e essa, por conseguinte, é denominada como a extensão do lar. Desta maneira, os professores acabam internalizando essa responsabilidade e passam a acreditar realmente que o seu papel social seja de educar por completo, pois os pais se posicionam e cobram esse retorno deles, como algo que já faz parte do trabalho e que os professores estão recebendo suas remunerações para realizar essa função e quando não realizadas são taxados como incompetentes.

A relação estabelecida entre professor e aluno é a base formadora para a construção da representação que ambos delineiam no percurso escolar, cada qual possui idealizações do que seria um bom professor e do que seria um bom aluno. Segundo Dotta (2006) o resultado dessa análise desenvolvida em pesquisas anteriores sobre os professores revelou duas representações contrárias sobre o papel destes; isto é, ora, apresenta-se como uma postura de desempenho satisfatório, com forte disposição para desenvolver suas atividades, por outro lado apresenta-se como desmotivado e pouco valorizado profissionalmente.

Partindo dos pressupostos apresentados nestas pesquisas anteriores fundamenta-se a ideia de pesquisar o ser professor na perspectiva dos estudantes do curso de pedagogia, propondo uma análise das representações sociais que foram sendo construídas ao longo das transformações e adaptações historicamente difundidas sobre este profissional mediador do ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2: A PROFISSÃO DE PROFESSOR

2.1 Breve histórico dos contextos sociais e políticos da formação de professores

O contexto histórico da formação docente e também da prática desse ofício encontra-se alicerçado ao da sociedade ocidental, pelo fato de tanto esta quando aquela estarem intensamente arraigadas à história do homem e de sua reprodução como espécie (RODRIGUEZ, 2008).

Ao buscar o levantamento da função docente dentro de sua constituição na história das sociedades, é possível verificar que a essa foram atribuídas várias características, pelo fato de ser exercida ora, como uma vocação onde o ato de ensinar era de responsabilidade dos padres que pregavam os ensinamentos do Cristianismo, e ora, já levando em consideração as sociedades gregas e romanas, os responsáveis pela missão que compreende o ofício do mestre, do educador, do escravo pedagogo e do professor que exerciam o ensino do alfabeto, da gramática, da eloquência e de ditar regras, assim remete-se por considerar essas atividades como uma exercitação de um ensinamento mais técnico e voltado para o conhecimento prático da língua e do comportamento social. Segundo Rodriguez (2008) a atividade docente só adquiriu o caráter institucional e intencional a partir da constituição dos sistemas educativos no período em que houve a consolidação dos Estados Nacionais e, por conseguinte, para exercer a docência a capacitação profissional era uma exigência.

A sociedade passa por mudanças e as instituições que sofrem com esses impactos são a família e a escola, que passam a ser destaque por conquistar a centralidade no processo de formação social e profissional dos indivíduos.

Partindo para o contexto brasileiro, a constituição do profissional da educação não foi diferente dos demais já citados, pois no início os jesuítas assumiram por certo período como professores e logo mais tarde já com a exigência da profissionalização outras pessoas começaram a assumir a função docente. Tanto o modelo de governança quanto a sociedade passaram por mudanças e, conseqüentemente, novas ideologias e concepções se incorporaram no campo da educação gerando assim transformações nessa área por meio das disposições legais e planos nacionais correspondentes ao seu funcionamento e manutenção.

2.1.1 Chegada dos Jesuítas no Brasil e período colonial

No decurso da educação brasileira antes mesmo da chegada dos europeus, neste território já existia uma educação indígena caracterizada pela transmissão e indução da cultura passada de geração para geração dentro de suas comunidades (MONVELADE, 2000).

Com a chegada dos jesuítas juntamente com a Companhia de Jesus ao Brasil o padrão da educação portuguesa passa a ser imposto aos indígenas, sendo então contemplado aos jesuítas o papel de professor, que visava introduzir e transmitir a cultura portuguesa aos índios por meio da catequização, com o intuito de reunir trabalhadores para a Coroa. Este ficou sendo o elo entre a Igreja e o Estado que perdurou por volta de dois séculos, com a educação no controle dos padres católicos.

Logo começaram a surgir os colégios jesuíticos, em 1551 Manoel de Nóbrega segue como reitor do Colégio dos Meninos de Jesus em Salvador que atendiam crianças portuguesas, filhos de índios da região e crianças filhas de índios com os portugueses, esse colégio assumia um regime de internato onde os alunos aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados para os estudos secundários que davam ênfase a gramática, latim, retórica e filosofia (MONLEVADE, 2000).

Mais adiante em 1570 os jesuítas implementaram seus métodos de ensino e adotaram a proposta do Ratio Studiorum tratada como um currículo unificado, sendo então a formação do professores jesuítas considerada sólida nos aspectos teóricos e práticos. Mas a educação oferecida por esses professores tinha a intenção de atender principalmente a elite, pois no que diz Saviani (2008) o plano oriundo dessa proposta de ensino apresentava-se como universalista pelo fato de ser utilizado por todos os jesuítas e elitista por destinar-se exclusivamente aos filhos dos colonos, sendo os colégios jesuítas uma instituição para formar a elite.

Desta forma tornou-se perceptível a diferença entre a educação oferecida aos indígenas e a oferecida para os filhos dos colonos, a primeira centrava-se principalmente na leitura e escrita, já a segunda focava no ensino especializado com vista a uma pedagogia que hoje é considerada como tradicional.

Depois do longo período colonial, sendo a educação ministrada pela igreja, o Estado assumiu essa posição e passou a oferecer uma educação laica sendo ministrada por professores régios. Essa reviravolta se deu pelo fato do governo ter verificado o grande poder

de riqueza e influência da igreja, sendo essas constituídas a partir da criação de gado que manteve por muito tempo o sustento dos jesuítas. Então, no ano de 1759 o representante do governo Marques de Pombal decretou a substituição do ensino jesuítico, com a expulsão dos jesuítas surgiu dois tipos de professores assalariados: o das Aulas Régias, sendo esse pago com os tributos advindos das cobranças do subsídio literário arrecadado pelo cofre municipal; e os que passaram a trabalhar nas escolas privadas, sendo seus salários provenientes das mensalidades dos alunos (MONLEVADE, 2000). Mas essa substituição não fez com que os católicos fossem extintos do âmbito educacional, pois até hoje as escolas católicas se fazem presentes no ramo das instituições de ensino.

A educação desde a época da colônia já trazia a essência da divisão de classes, pois pouco se discutia e refletia sobre o ensino, já que nessa época a demanda de interesse eram as atividades econômicas reflexo dos negócios agrário-exportadores dos produtos de café e cana de açúcar, onde se dividiam entre a mão de obra trabalhadora sem qualquer especialização e os padrões (a elite).

Seria então, esse um dos motivos pelo qual o governo se apoiou para justificar a falta de compromisso com a educação, pois as camadas populares compostas por índios, mulheres, negros e fazendeiros não tiveram os mesmos privilégios dos filhos dos colonos que quando não estudavam fora do país recebiam instruções dos jesuítas.

2.1.2 Período Imperial

Com a vinda da família real para o Brasil, o país sai do status de colônia e passa para a fase imperial o que ocasionou mudanças na economia, na administração, no campo educacional que gerou a criação de várias instituições de ensino, da Imprensa Régia e da Biblioteca Pública. O ensino poderia ser ministrado: em escolas de primeiras letras que a princípio poderiam ser abertas por qualquer pessoa e também poderia ser ministrado por meio de preceptoría realizada nas casas daqueles alunos de família abastada.

O governo se viu obrigado a suprir a demanda educacional e instituiu no ano de 1826 o decreto definindo quatro níveis de instrução: pedagogias correspondentes às escolas primárias, Liceus, Ginásios e Academias.

Cada um desses níveis correspondia ao ensino voltado para públicos diferentes. Segundo Almeida (1989, p. 80, *apud* NASCIMENTO et al, 2006, p. 20) as instituições escolares de primeiro grau estavam responsáveis em oferecer o ensino elementar, primário e

focando sempre sua aplicabilidade para algum fim como, por exemplo, as profissões que estavam vigentes na época; os Liceus dedicavam-se aos estudos dos conhecimentos científicos, sendo uma iniciação para as formas mais aprofundadas com o foco na literatura e ciências, os seus professores eram selecionados e nomeados pelo presidente da província por meio do processo seletivos que estabelecia critérios como ter pelo menos 21 anos e ser brasileiro para assumir o cargo; os cursos superiores voltaram-se a princípio para corresponder a demanda de profissionais que o país estava precisando de acordo com as localidades em desenvolvimento, então foram instituídas de 1808 a 1874 as escolas de medicina, farmácia, economia política, agricultura, comércio, química, belas artes, serralheiros, as academias militar e da marinha que foram transformadas em escola politécnica e por ultimo tornaram-se escola Nacional de Engenharia.

Na tentativa de sanar a falta de professores houve sucessivas mudanças como a inclusão de novas propostas e formulação de novas leis a começar pela: a Assembleia Constituinte de 1823 que instituiu uma lei que deliberava a abertura de escolas elementares sem a exigência dos documentos para o seu funcionamento; a implementação do método mútuo originário da Inglaterra mais conhecido como Lancaster, que visava o auxílio dos monitores (alunos que se destacavam) ao professor nas aulas; em 1827 foi criada a lei da escola de primeiras letras; por volta de 1835 surge no Rio de Janeiro a primeira Escola Normal, localizada em Niterói, e logo na sequência outras foram sendo instituídas nas demais províncias sendo o funcionamento destas de acordo com a procura dos alunos e pelo interesse do estado, sendo então segundo Monlevade (2000) apenas no período da república exigido de forma legal a habilitação dos professores por meio dos cursos normais; em 1837 foi criado o colégio Pedro II, o qual oferecia o diploma de bacharelado para o ingresso no ensino superior e também foram criados escolas religiosas e cursos de magistério de nível secundário somente para homens de família da elite (SAVIANI, 2009).

O funcionamento das escolas normais foi por vezes interrompido, sua metodologia estava voltada em desempenhar a mesma transmissão de conhecimento adotada pelas escolas de primeiras letras, pois ambos os currículos eram compostos pelas mesmas disciplinas, que para Saviani (2009, p. 144) “o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico”. Com essa questão considerada como problemática para o progresso da formação dos professores, a Escola Normal de Niterói acabou sendo fechada por ordem do presidente da Província do Rio de Janeiro Couto Ferraz que alegava a ineficiência

qualitativa e quantitativa de profissionais formados, sendo então, substituída pelos professores adjuntos que eram destinados a auxiliar os professores em sala de aula. Mas essa prática não foi adiante, isto é, em 1859 a escola de Niterói foi reaberta, porém as escolas normais tiveram que passar por reformas em seu plano de estudo e a proposta partiu da reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890.

Segundo Saviani (2009, p. 145) “A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma”.

Saviani (2009) dessa maneira os reformadores acreditavam que para formar professores haveria de ser assegurada uma forma deliberada e sistematizada de organização curricular com vista ao preparo pedagógico-didático.

A docência que antes era exercida pelos homens, por ser a educação das mulheres dada exclusivamente em casa e voltada para os afazeres domésticos, mudou o foco e passou a ser exercida pelas mulheres por conta da demanda da educação e dos cuidados com as crianças que concentrava a visão da escola como uma extensão do lar. O que auxiliou na intensificação das mulheres no campo da docência segundo Monlevade (2000) foi que os homens não estavam se interessando tanto pela profissão por conta dos baixos salários e também por outras profissões que estavam surgindo em outras áreas.

Mesmo com esse avanço em relação à mistura de gênero no âmbito do trabalho docente, o país no final do império ainda resistia com um ensino marcado pelo caráter elitista, pois continuava ser oferecido um atendimento educacional voltado para as classes dominantes e para as classes populares não havia nenhum compromisso, sendo assim a população em massa continuava excluída do processo educativo. Em relação à falta de compromisso do governo para com a educação da época tem-se a noção de que o processo educacional quando comparado com o de hoje teve uma grande evolução no que diz respeito à democratização e universalização do ensino, mesmo que ainda apresente questões a serem discutidas que visem sua qualidade.

2.1.3 Do período da Constituição República aos dias atuais

No período da República, mesmo com a manutenção das leis educacionais e com a Constituição da República de 1888 que determinou a legislação do ensino superior a cargo da

União e os Estados que deveriam organizar seus sistemas de ensino percebeu-se que mesmo assim, ainda não havia chegado o momento da democratização do ensino primário e esse se encontrava deficitário e descentralizado, pois os estados não tinham condições financeiras para arcar com as despesas, e ainda as reformas educacionais estavam todas voltadas para o ensino superior por conta da situação que o país estava vivendo. A demanda por pessoas qualificadas para ocupar cargos no setor públicos e privado foi algo que motivou o aumento pela procura da educação secundária e superior.

Assim como as demais reformas que foram sendo propostas, a de Carlos Maximiliano em 1915 previa a ligação entre os dois níveis de ensino e, conseqüentemente, a condição para entrar na educação superior seria somente após ter cursado o ensino secundário e ter realizado os exames finais.

Com isso as discussões sobre a mudança na formação de professores começou a ganhar destaque a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sendo que neste mesmo período ocorria a crise econômica mundial.

Mais adiante em 1932/33 focando-se nos pressupostos da Escola Nova são fundados os Institutos de Educação do Distrito Federal idealizado e concretizado por Anísio Teixeira e Lourenço Filho e o Instituto de Educação de São Paulo proposto por Fernando de Azevedo, estes buscavam incorporar as especificidades do curso de pedagogia com vista a se firmar como conhecimento científico. Segundo Saviani (2009) com a implantação dos institutos e, por conseguinte, a consolidação de uma formação docente que adotasse um modelo pedagógico-didático poderiam ser os enalços corrigidos, os quais foram deixados pelas Escolas Normais.

Os Institutos passaram a integrar a educação superior junto às Universidades de São Paulo e do Distrito Federal. E foi com essa base estrutural que os cursos de formação de professores foram coordenados com vista a atender as escolas secundárias, sendo esse propósito estabelecido e disseminado pelo país por meio do decreto-lei nº 1.190 de 1939, que de acordo com Saviani (2009) resultou-se no esquema 3+1 adotado na organização dos cursos voltados para a docência, três anos dedicados às disciplinas específicas de cunho teórico e um ano para didática.

De acordo com Monlevade (2000) a partir de 1934 em diante no campo da formação docente surge uma nova identidade magisterial, o professor secundário adquiria sua

habilitação através do curso superior específico, sendo essa identidade firmada oficialmente por registros profissionais no Ministério da Educação, o que ocasionou a exigência dos diplomas e títulos nos concursos voltados para o ingresso na carreira docente.

No período correspondente entre 1934 até 1964 a situação dos professores era estável em relação às condições de trabalho e salário, mas começou a sofrer modificações com o aumento da demanda educacional e os salários passaram a ser pagos com os impostos estaduais e municipais, sendo que esses impostos chegavam a ser inferior quando comparado à demanda de matrículas; e a situação se agravava ainda mais pela forma de distribuição dos impostos, pois cada governo que entrava no poder demandava suas prioridades, que nem sempre comportava a área da educação.

Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão que ficou referendado como um dos principais estimuladores da renovação pedagógica no país. Já entre a década de 30 e 45, esse período é marcado pelo equilíbrio entre a interferência do ensino que de um lado defendia-se a educação tradicional dos católicos e do outro se defendia uma educação para todos e gratuita na proposta da corrente da Escola Nova.

Já em 1946 foi criado o Decreto-Lei nº 8.530 sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal que diz a respeito da organização do ensino:

Art. 2º. O ensino normal será, ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos.

Art. 3º. Compreenderá, ainda o ensino normal cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Mesmo com essa nova proposta estrutural os cursos normais tanto de licenciaturas quanto de pedagogia ainda mantinham como proposta curricular um conjunto de disciplinas onde os alunos deveriam cursar e dispensava-se a parte prática que seria nas escolas-laboratório. Isto fez com que surgisse uma dualidade na proposta curricular das licenciaturas e da pedagogia, pois as licenciaturas passaram a se dedicar somente aos conteúdos teóricos e dando pouca relevância ao conteúdo pedagógico-didático, já na pedagogia segundo Saviani (2009, p. 147):

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser

transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

Pensando na eficácia da ação docente foi proposta uma formação no curso de pedagogia que abrangesse os conteúdos voltados para as práticas pedagógicas, o que gerou seu distanciamento dos currículos das demais licenciaturas.

Por terem ocorrido constantes mudanças no campo educacional envolvendo assuntos políticos na época do golpe militar de 1964, viu-se a necessidade de qualificar os professores em curto prazo, pois o crescimento na demanda no campo da educação estava acelerado com a incorporação de novas redes escolares.

De acordo com Nascimento (2012) desde a década de 1946 as faculdades de filosofia e os exames de suficiência consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foram disponibilizados como sistemas de treinamento para o magistério secundário. Essas faculdades ficavam encarregadas de oferecer cursos visando a qualificação profissional aos docentes, já os exames de suficiência se caracterizaram como uma medida emergencial de recrutamento de docentes da escola secundária como forma de suprir a carência dos licenciados.

Em 1971 foi aprovada a Lei nº 5.692, no dia 11 de agosto, que promoveu a troca do ensino primário e médio pelo, então, denominado primeiro e segundo grau que, por conseguinte, conferiu-lhe a mudança da Escola Normal, sendo esta substituída por meio do Parecer nº 349/72 vigorando a habilitação específica do magistério em duas etapas, sendo de 3 anos para atuar até a 4ª série e a de 4 anos para atuar até a 6ª série do 1º grau.

Já para as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio exigia-se a formação em curso de nível superior em licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos) por meio da Lei nº 5.692/71, sendo esta posta também ao curso de pedagogia que além de prever a habilitação para atuação no magistério incluiu ainda a formação específica para os cargos de diretores, orientadores, supervisores e inspetores escolar.

Segundo Saviani (2009) em 1980 propagou-se a intenção de reformular os cursos de pedagogia e licenciatura, com o advento da base docente como identidade profissional dos que atuam na área da educação. Por conseguinte, foi atribuída aos cursos de pedagogia a formação de profissionais para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, atualmente em vigor, aborda a formação dos profissionais da educação da seguinte forma:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

As exigências a serem atendidas em cada modalidade de ensino estabelecem alguns pontos relevantes que precisam ser adotados pelas escolas de formação docente, com vista ao preparo dos professores para que eles sejam capazes de:

I- Integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país;

II- Investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III- Desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

IV- Avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática;

V- Utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos (RESOLUÇÃO CEB Nº 2, de 19/04/1999).

Sendo assim, as perspectivas para com os docentes vão além da formação inicial, isto é, as prerrogativas citadas acima fazem parte de uma contextualização do trabalho que encontra-se em constante modificação e, conseqüentemente, necessita de uma formação continuada com o intuito de atender as demandas sociais da educação. Desta maneira é estimado o dever de investir nos dois focos proeminentes: os cursos de formação inicial e de formação continuada para os professores em exercício. Essa linha contínua estabelecida no âmbito da capacitação docente fundamenta-se no entendimento de que a profissionalização inicial propõe expectativas sobre a futura prática e como ela se dará em consonância com a legislação vigente e demais desafios sociais, já o prolongamento de sua continuidade baseia-

se no prognóstico de reflexões sobre as práticas, propondo assim condições para o professor rever e aprimorar seus conceitos em busca de um enriquecimento dos métodos pedagógicos.

2.2 Constituição do ser docente: processo contínuo de formação e prática

Há quem defenda a ideia de que as pessoas já saibam que profissão seguir, desde pequenas, acreditam na predestinação como algo irreduzível, tratando os fatores sociais como: renda financeira, status adquiridos pelo exercício profissional, satisfação pessoal, tempo social e competição mercadológica com percalços neutros, dando-se a entender que os mesmos não provocam interferência nas escolhas pessoais.

Pode até acontecer de fato essa neutralidade em relação à escolha da profissão, mas é óbvio que a generalização não se tornou um hábito, principalmente, quando relacionado ao cotidiano. Isto é, hoje os fatores sociais posicionam-se frente a qualquer tipo de escolha e isso fica mais evidente quando nos lembramos que vivemos em um sistema capitalista que transformou e disseminou por meio de sua carga ideológica a ideia de lucratividade em qualquer tipo de atividade exercida.

As pessoas constroem representações sobre a possível profissão que querem seguir por meio das suas relações sociais com a família, com o grupo de amigos ou até mesmo baseiam-se na experiência profissional mais próxima com que tiveram contato. Essas representações acabam por se tornar um norte em relação à escolha que se deseja seguir. A concepção que se tem hoje sobre carreiras bem sucedidas no mercado de trabalho, foca a educação superior como porta de entrada para se chegar a tal meta. Sendo assim tem-se como consequência um número elevado de matrículas nos cursos universitários, contando ainda com um incentivo extra depois da implantação do ENEM, que se tornou uma oportunidade a mais para o acesso a esse nível de ensino.

Tratando de forma mais específica sobre os cursos universitários e voltando-se para os cursos de licenciaturas e pedagogia destinados à formação de professores, quando submetidos à análise sobre a produção da cultura docente apontam Mercado e Cavalcante (2007, p. 23):

Os professores, por possuírem certo tipo de capital econômico, social e cultural e por se diferenciarem entre si por questões impostas pela classe social de origem, nacionalidade, etnia, gênero, religião, sexualidade, entre outros, constroem, em seu ambiente de trabalho, uma cultura docente marcada, muito mais pela gênese social e profissional, do que pela formação recebida, visto que esta pouco tem transformado a profissão e o trabalho docente.

Levando-se em consideração a formação profissional oferecida tanto nos cursos de licenciatura quanto nos de pedagogia seria precipitado dizer que os estudantes já saem prontos e sem nenhuma dúvida para exercer o seu papel como professor. Isto é, a profissão docente é construída e reconstruída ao longo da vivência e das interações no contexto de sua prática, e como nos cursos é destinado pouco tempo para essa prática. Mas não há pretensão de desprestigiar a base teórica dos cursos superiores de formação já que é um requisito obrigatório para exercer a docência, mas de salientar também a importância da atuação prática, pois esta tem um peso considerável na constituição de uma identidade docente.

A identidade docente não é algo que deva ficar estável a partir do momento em que o professor se vê inserido na prática; de forma atuante, isto é, os conhecimentos e os métodos pedagógicos precisam ser atualizados de acordo com as mudanças que vão surgindo no meio educacional, por isso que a formação continuada é essencial para a manutenção das ações e iniciativas adotadas pelos professores, o que irá refletir de certa forma na constante reconstrução de sua identidade profissional (GOMES, 2003).

De acordo com Nóvoa (1995) existem três concepções que sustentam o processo identitário dos professores: a de adesão, pelo fato de o professor adequar-se a princípios e valores adotando projetos com vista a investir na capacidade das crianças e dos jovens; a da ação, porque ao momento de escolher a melhor conduta para agir são equacionadas questões pessoais e profissionais, sendo essas inter-relacionadas nos métodos e técnicas adotadas pelos professores; a da autoconsciência, porque o professor tende a realizar o processo de reflexão sobre a sua própria ação, sendo assim a partir desse pensamento reflexivo é possível visualizar um posicionamento que inspira mudanças e inovações pedagógicas.

Segundo Nóvoa (1995, p. 16) “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Sendo assim o processo identitário dos professores não se restringe ao campo profissional, isto é, existe uma série de questões envolvidas com as relações que são estabelecidas dentro do universo educacional que se conectam com a vida pessoal, a relação entre professor/aluno, a relação do professor com suas obrigações demandas pelo Estado e a sua reflexão sobre a própria prática.

Segundo Morettini (2012) o professor quando evidenciado como um sujeito histórico nunca está pronto, mas sim em constante transformação conforme suas experiências de vida que lhe permitem progredir no seu processo de constituição.

“Para tentar compreendê-lo neste processo, é importante entender que ele passa por um longo processo de aprendizagem e desenvolvimento, através do qual vai constituindo os aspectos que permitirão reconhecê-lo, na apropriação de seu fazer cotidiano” (MORETTINI, 2012, p. 79).

Sendo assim cabe assinalar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento começa e se intensifica nos cursos de formação, pois é a partir desses que os professores se baseiam na realização de sua prática, mas logo recorrem a outros artifícios, pois aqueles que ingressam no curso superior para a docência tendem a perceber tanto nesse período quanto na atuação dentro da sala de aula, que o sistema educacional com suas atualizações e remodelações provocam a necessidade de uma continuidade nos estudos (formação continuada) de modo a equiparar a formação com o padrão exigido. Com todas as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos sempre em busca da melhoria na qualidade do ensino, seja ela para a educação superior destinada aos profissionais da educação ou para os educandos da educação básica, o que transparece até o presente momento é uma formação profissional que ainda precisa passar por mudanças, pois ainda não corresponde ao nível de exigência das demandas educacionais previstas nos documentos oficiais, por exemplo, a adequação de metodologias e práticas para atender os estudantes com necessidades educacionais, nas especialidades de LIBRAS, Braille dentre outros. Pois a esses estudantes é garantido o acesso de forma preferencial na rede pública de ensino regular.

Atualmente as pesquisas na área da educação como a de Reis realizada em 2003 (REIS 2006 *apud* SILVA; REIS, 2011) estão levantando discussões sobre mudanças no currículo do curso de pedagogia nas universidades, onde são questionadas e discutidas as esferas de ensino, pesquisa e extensão contando também com questões relacionadas à falta de disciplinas que se propõem a dar maior ênfase às práticas que envolvam os universitários na realidade do ambiente escolar, dando maior especificação na formação de professores voltada para a área da diversidade que contemple a educação inclusiva. Essas discussões são relevantes já que a falta de saneamento dessas questões que não contemplam a efetivação da prática, acabam se refletindo na educação básica, por essa ser ministrada pelos professores que tiveram uma formação defasada, o que acaba por tornar a experiência na carreira docente como um desafio profissional.

Segundo Wideen et al (1998, *apud* TARDIF, 2012, p. 270) Os cursos de formação seguem o modelo aplicacionista do conhecimento, dedicando a maior parte do tempo para

disciplinas teóricas e essas são aplicadas no pouco tempo destinado ao momento do estágio, sendo uma consequência dessa trajetória, a frustração quando constatada na prática que esses conhecimentos teóricos não se adéquam na ação cotidiana.

Segundo Tardif (2012), esse modelo aplicacionista apoia-se ao molde institucionalizado dentro da carreira universitária onde a pesquisa, a formação e a prática apresentam-se dissociadas de acordo com a carreira que cada grupo quer seguir seja de pesquisadores, formadores ou professores. Isso se tornou um problema pelo fato de que, para atender a esse padrão acadêmico, o ensino segue uma lógica disciplinar que apresenta limitações na formação profissional, pois essa sequência de disciplinas apresenta-se em versão fragmentada, especializada e trabalhada em curto prazo, não possuem ligação entre si o que gera pouco impacto sobre os alunos, já que esse modelo impõe qualificar por meio de conhecimento teórico e não pela ação do fazer prático.

Tardif (2012) ainda explicita que esse modelo não leva em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, como se esses não possuíssem crenças, experiências culturais e sociais. Dessa forma o ensino tratado nessa lógica disciplinar baseia-se em proposições e informações sem ao menos prever um caminho reflexivo sobre a forma como as informações estão sendo captadas e de que maneira estão sendo moldadas através da percepção dos conceitos pré-formados e anteriores à introdução dos conhecimentos teóricos trabalhados nos cursos de formação para professores.

Consequentemente, a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2012, p. 273).

Portanto, fica nítida a necessidade que se estende na formação docente onde se deve levar em consideração as especificidades dos futuros profissionais que se aglomeram dentro de um mesmo grupo quando estão no ambiente acadêmico, mas fora deste, eles também pertencem a outros grupos sociais que possuem concepções e representações diversificadas, e essas mais adiante vão se ligar aos novos grupos de profissionais que estarão atuando no meio escolar.

2.3 Saberes Docentes

Seguindo a premissa de que os saberes docentes são aqueles que foram adquiridos e fomentados na formação inicial e unidos à prática da profissão dentro do contexto escolar, pode-se compreender dessa forma que o professor lida com diversos saberes, sendo cada um deles tratado de modo diferente quando levado em consideração o momento de contato.

Segundo Santos (1998, *apud* MENDES, 2005, p. 39) “o contexto da formação inicial e a prática docente caracterizam-se a partir de três pontos básicos: os conhecimentos específicos, os saberes pedagógicos e os saberes de experiências”.

Os conhecimentos específicos são os saberes disciplinares abordados em cada especificidade dos cursos seja de licenciatura ou de pedagogia; os saberes pedagógicos baseiam-se na fundamentação teórica explorando métodos didáticos, planejamento de atividades práticas e organização experiencial de ensino; os saberes de experiências são aqueles adquiridos através da vivência, com a introdução dos dois últimos citados.

2.3.1 Os saberes disciplinares e curriculares

São aqui apresentados os saberes disciplinares e curriculares como aqueles originários da relação de aprendizagem teórica, estabelecidos e mantidos nos cursos superiores de formação, sendo estimados como requisito básico para a docência, pois segundo (MORETTINI, 2012, p. 89)

os professores aprendem o empírico em suas atividades práticas, mas precisam adquirir os conhecimentos teóricos que se transformam em ferramenta psíquica. E esse conhecimento deve ser adquirido por meio de atividade pensada. Os conceitos existentes, desse modo, são ampliados para se tornarem científicos e esse desenvolvimento só ocorre se os conceitos forem aprendidos teoricamente.

Dessa forma os conhecimentos teóricos são fundamentais e são através deles que as pessoas se inserem no grupo de profissionais habilitados para exercer a profissão, porém ao ingressar nos cursos voltados para a docência, os estudantes e as estudantes encontram-se condicionados a frequentar aulas de disciplinas que foram selecionadas por pessoas alheias a sua formação e quando são inseridos no campo de trabalho deparam com a mesma situação, pois segundo Tardif (2012) o conjunto de profissionais docentes que atuam no ensino não participa da definição e nem da seleção dos saberes que devem ser transmitidos na universidade e na escola. É omitida até mesmo sua participação na elaboração de programas envolvendo os conteúdos de saberes sociais que são transformados em saberes escolares, os

quais devem ser ministrados nas escolas. Essa competência para a definição e seleção dos saberes científicos e pedagógicos fica a cargo da universidade e do Estado.

Essa concepção de escolha que exclui a participação daqueles mais interessados no assunto, os estudantes, as estudantes, os professores e as professoras, acaba por gerar polêmica no meio acadêmico, pois as decisões são unilaterais e isso vai contra o princípio democrático defendido pelas instituições superiores. De modo geral, esse modelo de ensino, o qual as decisões são tomadas de maneira que somente um manda e os outros tendem a obedecer pode acabar ocasionando nos estudantes a omissão identitária do curso e, conseqüentemente, a da profissão, podendo até mesmo ser este um dos fatores que levam os estudantes e as estudantes a migrarem para outros cursos, evadirem-se ou ainda se formarem e não quererem atuar na área da educação.

Não foi repentinamente que esse modelo relacional entre produtores e transmissores de saber surgiu, pelo contrário, ele foi construído historicamente baseando-se nas exigências que foram emergindo de acordo com os avanços da sociedade. Pois segundo Tardif (2012, p. 42)

com a modernização das sociedades ocidentais, esse modelo de cultura que integrava produção de saberes e formação baseada nesses mesmos saberes, através de grupos sociais específicos, vai sendo progressivamente eliminado em benefício de uma divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas, e das funções de formação, assumidas por um corpo docente distanciado das instâncias de produção dos saberes.

Mais adiante, especificamente, no século XX os saberes e as técnicas oriundas do conhecimento científico foram inseridos no sistema capitalista como forma de garantir maior produtividade e como consequência do aumento na economia. Houve, por conseguinte, a ruptura que concedeu à comunidade científica de forma exclusiva a responsabilidade pela produção de conhecimento. A formação passou a ser como diz Tardif (2012) delegada aos profissionais que se dedicavam às atividades técnico-pedagógicas de formação. O que os remete a classificação de saberes de segunda ordem ou de segundo plano.

A formação de professores e professoras ainda sofreu modificação com a integração de outros conhecimentos como os da psicologia, que se constitui como uma exigência a ser estudada nos cursos, provocando a divisão da pedagogia em áreas específicas e cada vez mais autônomas entre si dentro do campo das ciências da educação.

O âmbito de preparação dos professores e professoras passou por outras mudanças que contemplavam novas implementações, isso de acordo com Tardif (2012) foi ocasionado pela emergência e pelo desenvolvimento das ciências da educação com o foco de transformar a relação entre professor/aluno se remetendo a fenômeno ideológico oriundo de correntes pedagógicas manifestadas na prática educativa. Essas concepções incorporadas aos conteúdos ministrados nos cursos voltados para docência se disseminaram no Brasil por meio dos movimentos sociais e filosóficos visando uma educação ora, com a perspectiva de preparar os educandos e as educandas para assumir os papéis sociais e a cidadania, e ora visa à formação para que o educando e a educanda possa se posicionar de maneira crítica frente as realidades sociopolíticas.

Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2005, p. 33-34).

Basicamente as tendências pedagógicas se enquadram em duas linhas: a liberal e a progressista, e essas subdividem-se em ramificações que de acordo com as exigências arroladas no campo da educação foram sendo disseminada no contexto escolar e servindo de base teórica aos cursos de formação docente. Sendo assim as tendências na pedagogia liberal são: a tradicional apresenta como característica básica o professor como transmissor do conhecimento e os alunos como meros receptores; a renovada progressivista qualifica o aluno como ativo em seu processo de ensino-aprendizagem e o professor é apenas um auxiliador desse processo; na renovada não diretiva a educação é centrada no aluno e enfatiza suas experiências e vivências no processo da aprendizagem; a tecnicista é embasada para ser condizente com o modelo capitalista, centrada no ensino mais técnico.

Já na pedagogia progressista as tendências são: a libertadora foca em uma prática docente livre à postura de autoridade, sendo assim o método de ensino é baseado no diálogo em que professor e alunos são sujeito do ato de conhecimento; a libertária é baseada em uma relação não diretiva o professor se coloca à disposição do aluno sem colocar suas ideias como uma imposição; a crítico-social dos conteúdos aponta o professor como mediador e o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem levando-se em consideração a aquisição do saber vinculado às realidades sociais.

Essas tendências pedagógicas foram sendo introduzidas no processo escolar a partir da relação estabelecida entre o professor e o educando, pois a aprendizagem do educando passa ser o foco referencial da prática docente e isso ocasionou a geração de adeptos e críticos, principalmente, no momento em que o professor se vê obrigado a tomar uma posição concreta em relação a sua metodologia de ensino. Mas não só as tendências pedagógicas influenciam a prática do professor, isto é, as teorias da aprendizagem como a construtivista de Piaget e a sociointeracionista de Vygotsky ambas pertencentes ao currículo também foram difundidas na construção das práticas pedagógicas. Desse modo segundo Tardif (2012) o saber do professor fica subordinado às necessidades e interesses do educando, ficando esse no centro da relação pedagógica estabelecida no processo de ensino.

O saber docente ainda passa por mais alterações, agora se trata de adequá-los às exigências do sistema capitalista e do mercado, isto é, o conhecimento adquirido na escola assume a lógica do consumo moldada de acordo as necessidades da vida social, tornando a educação uma mercadoria e os alunos clientes. De acordo com Tardif (2012) a definição e a seleção dos saberes correspondentes aos conteúdos ministrados nas escolas passam a ser ditado por critérios sugeridos pelos consumidores e pelo mercado dos saberes sociais.

Essa situação fica evidente na elaboração do projeto político pedagógico das escolas, principalmente, as privadas que destinam seu funcionamento quase que exclusivamente para atender as exigências mercadológicas, dito em outras palavras, levar seus alunos a conquistarem vagas nas universidades públicas, e como consequência acabar aumentando a credibilidade no ramo educacional. Mas em contra partida os professores que trabalham nessa condição encontram-se limitados a exercer metodologias e práticas que visem outros patamares além da conquista de vagas, pois devem seguir as normas de acordo com o modelo previamente imposto pela instituição escolar.

Porém, mesmo o professor adquirindo os conhecimentos e tendo consciência do seu valor pedagógico na profissão, não necessariamente, ele estará pronto para resolver todos os tipos de problemas que lhes vêm sendo atribuídos ao longo das transformações ocorridas na sociedade para com o papel da educação, pois para (MERCADO; CAVALCANTE, 2007, p. 21)

O professor se vê forçado a assumir novas competências; a demonstrar determinadas habilidades; a mudar rotinas e condutas pedagógicas; a rever valores, conceitos e práticas devido à celeridade do mundo do trabalho e das

transformações sociais, econômicas e tecnológicas que emergem nesta contemporaneidade.

Sendo dessa forma, a construção da prática e da identidade docente está condicionada as experiências sociais tanto profissionais quanto pessoais, pois as duas estão em constante troca de significados. Isto é, o professor ao assumir sua função de mediar a aprendizagem dos alunos exerce o papel profissional e expressa em suas práticas concepções e comportamentos pessoais, podendo também acontecer o inverso, incorporar em suas vivências pessoais àquelas oriundas da prática profissional. Essa percepção sobre o trabalho docente de se dedicar e se envolver no campo educacional onde os processos de ensino partem das relações e de troca de conhecimentos pelos sujeitos acaba por confirmar que seria inevitável e até impossível o professor adotar uma postura neutra.

O professor levará para a sala de aula suas concepções e convicções a respeito de assuntos diversos e tentará expor dentre os conteúdos a serem ensinados, mas isso não quer dizer que os alunos irão absorver tudo o que foi falado conforme o professor pensa, pois estes também já trazem consigo concepções que foram construídas dentro de um grupo social alheio a escola. Nesse caso cabe ao professor assumir uma postura reflexiva sobre o que está sendo transmitido e como está sendo percebido pelos outros.

Em relação ao pensamento reflexivo Mendes (2005) o aponta com elemento essencial a ser trabalhado na formação dos docentes, podendo ele ser transformado em habilidade caso seja cultivado na atuação prática da profissão.

Segundo Alarcão (1996, p. 181, *apud* MENDES, 2005, p. 42) “[...] os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”. Esse é o pressuposto do pensamento e da prática reflexiva que se torna mais evidente quando tem a perspectiva de desenvolver a capacidade de observação, análise, compreensão e avaliação, sendo essas relevantes quando levadas para dentro da prática e gerando resultados positivos na relação estabelecida com o processo pedagógico de ensino.

De acordo com Mendes (2005) A formação do professor deve adequar os processos educativos de acordo com as exigências sociais com vista a superar o modelo de ensino que apresenta conteúdos desconexos, barreira entre a prática pedagógica e a realidade e a concepção da função docente como transmissora de conhecimento. Pois a docência tem uma abordagem que vai além, os docentes devem atuar conscientes e fazer reflexões de maneira

contínua sobre sua prática, pois a mesma deverá acompanhar as mudanças oriundas da sociedade, tendo que adaptar suas técnicas e metodologias de acordo com os avanços tecnológicos e educacionais.

2.3.2 Saberes experienciais

Os saberes experienciais são abordados aqui como àqueles oriundos da dimensão prática onde a didática é algo essencial no trabalho docente e que se configura: ter habilidades para ensinar conteúdos de maneira clara e objetiva, ter domínio da turma em que está trabalhando, manter a disciplina e a atenção dos alunos e outros. Para isso deve-se ter a noção de que a docência não é realizada através de métodos e técnicas simples, isto é, o trabalho docente significa a relação com e para o outro que envolve saberes formais e de experiência (BASSO; CERQUEIRA, 2012).

Além das várias exigências impostas pelo Estado, pela sociedade, pelas escolas, pelos pais e alunos, o professor ainda tem que lidar com a reflexão das próprias práticas: de sala de aula, onde encontra-se sozinho para resolver eventuais situações; da escola, onde não está mais sozinho e sim dentro de um grupo social relacionando-se com os pares; fora do ambiente escolar, onde ainda é identificado pela profissão que exerce por isso precisa manter uma postura coerente.

Sabe-se que o direcionamento do trabalho do professor está para a aprendizagem dos alunos, onde o docente dirige seus esforços de maneira intencional aos quais agrega o compromisso, a dedicação, a responsabilidade e a atenção para com seus atos e decisões, pois se trata de uma aprendizagem que deve ser compreendida como uma prática social.

Segundo Morettini (2012) em cada momento surgem novas experiências que proporciona ver, sentir, entender e agir de maneira diferente no mundo e para o professor transformar o sentido de suas experiências teria que realizar uma análise crítica dos propósitos com os quais vive as suas experiências. Essa análise crítica remete-se a concepção de reflexão e ação que se relacionam diretamente com o conceito de prática reflexiva.

De acordo com Perrenoud (2002, *apud* PAULA et al, 2012) a prática reflexiva estabelece uma relação de forma quase permanente entre o pensamento e a ação, sendo assim no contexto educacional a prática profissional torna-se objeto de reflexão.

Abordando a concepção dos saberes experienciais no intuito de compreender como se concebe uma prática reflexiva na atividade docente parti-se aqui da referência de Donald Schön, estudioso americano que mesmo tratando de forma ampla sobre a prática reflexiva é citado em muitos trabalhos acadêmicos voltados especificamente para área da educação, que segundo (ESTEVES; CHAVES, 2006, p. 178):

Schön já havia distinguido os três processos – que não são independentes, mas que se completam garantindo “intervenção prática racional” – integrando o pensamento prático do profissional que com ele enfrenta situações conflitantes da prática: 1) o conhecimento-na-ação; 2) a reflexão-na-ação; 3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O *conhecimento-na-ação* parte da prática, de modo que, sua realização depende do saber fazer, que leva o professor a compreender uma determinada situação para então intervir sobre ela. Para isso é necessário que ele assuma uma postura atenciosa de saber ouvir e investigar as causas da dificuldade ou do insucesso do aluno.

Essa postura que o professor deve adotar além de ser útil para adequar sua metodologia ao processo de aprendizagem dos alunos também pode ajudar em outras percepções, como levantamento das possíveis causas do mau rendimento dos alunos que hoje são associadas a transtornos neuropsicológicos, como: TDAH, Hiperatividade e dislexia.

A *reflexão-na-ação* é pensar em uma imediata reflexão para ação prática, refletir sobre o que está sendo feito, por meio da análise do problema e da atitude que está sendo tomada. De acordo com Esteves e Chaves (2006) por está o âmbito educativo em constante processo de mudança no contexto psicológico e social o professor acaba enfrentando problemas em sua prática que requer solução específica, o que cabe a ele promover um diálogo reflexivo sobre a situação problemática em que se encontra. Em determinada situação o professor se vê confrontado, por exemplo, quando recebe um aluno que, a princípio foi taxado como indisciplinado, então o professor mobiliza-se de modo a realizar uma prática que reverta essa situação, mas essa não está funcionando e por isso parte para a reflexão da sua ação a fim de analisar os pontos que não foram bem sucedidos ainda no momento em que a intervenção está acontecendo.

A *reflexão sobre a ação* é representada na postura coerente que o professor assume pelo fato de já ter vivido tal situação problemática o que trata de uma reflexão posterior a ação, sendo assim percebida como uma retrospectiva analítica da ação exercida.

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHÖN, 2000, p. 39 *apud* ESTEVES; CHAVES, 2006, p. 179).

Para que o professor mantenha uma postura reflexiva de sua prática é viável que mantenha um diálogo consigo mesmo e com os alunos, prestar atenção nos resultados obtidos a partir das respostas dos alunos no momento de sua ação, sendo de fundamental importância nesse processo ouvi-los. Isto é, adquirir o hábito da escuta dentro da relação interpessoal onde os sujeitos interagem entre si, estando o professor e o aluno no mesmo patamar de troca de informações com vista a viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto ao assumir o papel na carreira docente e, conseqüentemente, sua identidade profissional os educadores e professores passam por uma construção que segundo Moita (1995, p. 116):

atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto de formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

Enfim, a docência assim como as outras profissões é dotada de especificidades, sendo assim, a constituição do ser professor revela-se inicialmente quando há o contato com os conhecimentos teóricos, os quais são requisitos básicos para a investidura na carreira e a consolidação desse profissional revela-se na prática expressa em didáticas eficazes para o processo educativo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

3.1 Método da pesquisa

Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados os procedimentos da pesquisa caracterizada como exploratória que tem como fim desenvolver e explicar, conceitos e ideias para estudos futuros (GIL, 2010).

Na pesquisa foi utilizada a abordagem quantitativa e qualitativa. Quantitativa pelo fato de coletar os dados por meio do número considerável de amostra em relação ao universo dos participantes e também por trabalhar na questão da distribuição numérica das evocações emitidas pelos participantes, sendo essas ordenadas e classificadas pelo grau de importância estabelecido pelos sujeitos pesquisados. Qualitativa por estabelecer maior enfoque na interpretação do objeto e maior importância do contexto deste na pesquisa.

3.2 Objetivos da Pesquisa

- **Objetivo Geral**

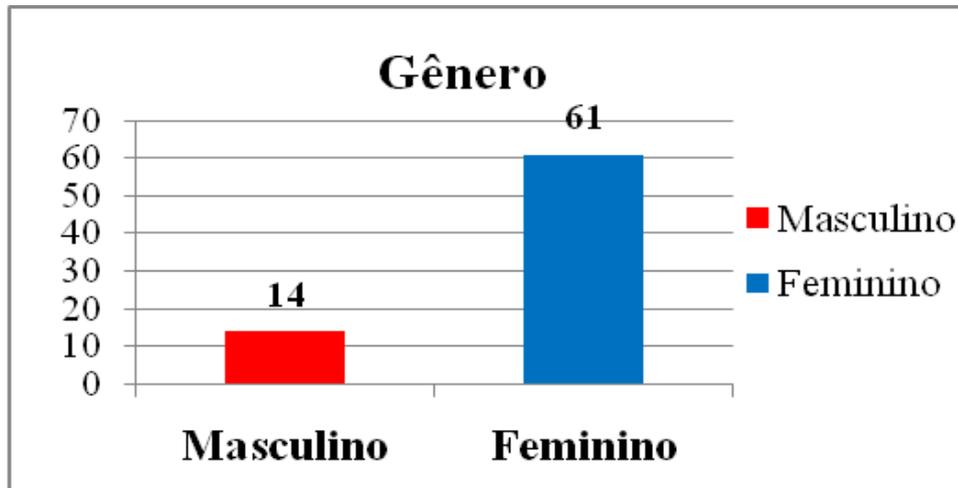
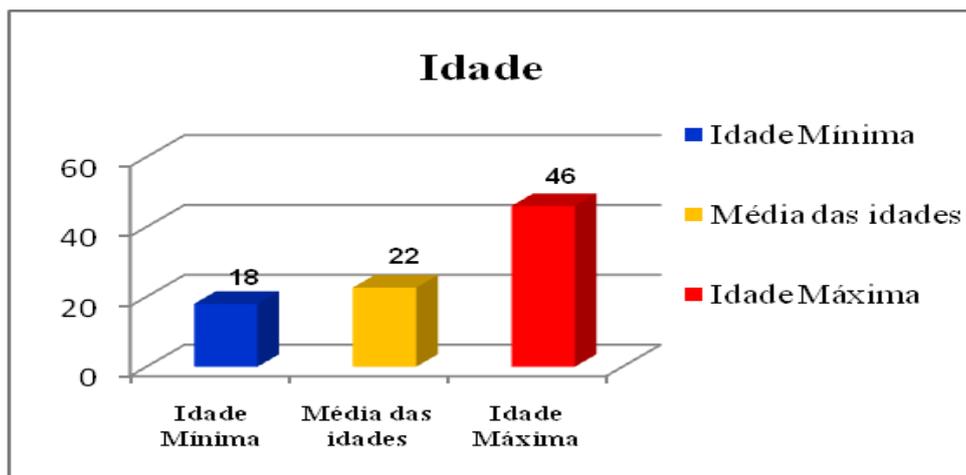
Identificar e analisar as representações sociais dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sobre o ser professor.

- **Objetivos específicos**

1. Verificar qual a visão que os estudantes possuem a respeito da profissão docente.
2. Identificar os saberes que os estudantes agregam à profissão docente.

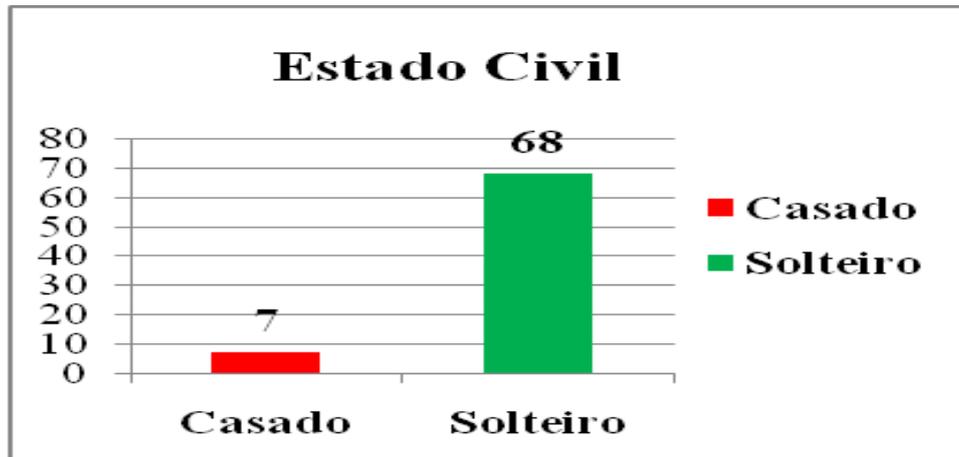
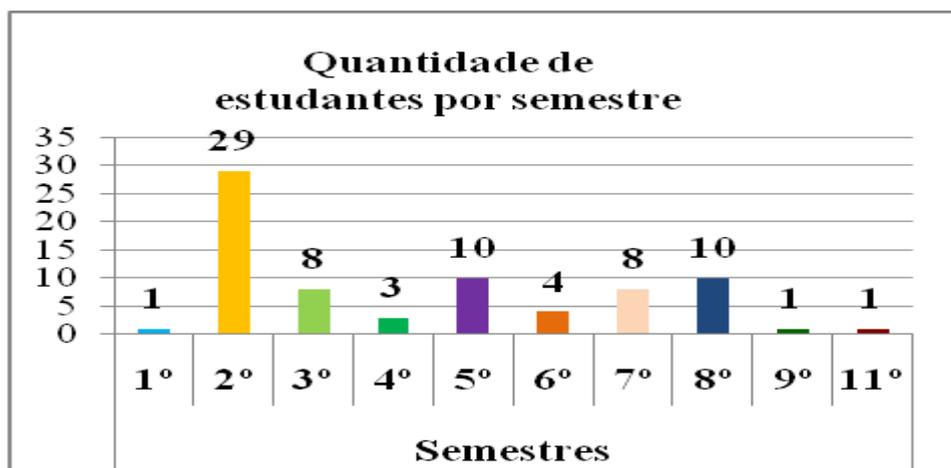
3.3 Participantes

Participaram da referente pesquisa 75 estudantes regularmente matriculados do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O perfil desses estudantes será apresentado a partir dos gráficos listados abaixo:

Gráfico 1. Perfil dos Estudantes – Gênero**Gráfico 2.** Perfil dos Estudantes – Idade

O gráfico 1 e 2 apresentam, respectivamente, a quantidade de participantes separada por gênero onde prevalece 81% feminino e 19% masculino, o que acaba indicando como evidência a predominância da feminização neste curso de formação para professores. Já no que diz respeito às idades dos participantes, a mínima é de 18 anos, a média é de 22 anos e a máxima é de 46 anos. Sendo a média das idades equivalente a 22 anos, isso supõe que os estudantes estão entrando no curso superior logo após o término do ensino médio na idade regular.

Os gráficos 3 e 4 apresentam os dados relacionados ao estado civil dos participantes e o período em que se encontram no fluxo semestral do curso.

Gráfico 3. Perfil dos Estudantes - Estado civil**Gráfico 4.** Perfil dos Estudantes- Semestre

O gráfico 3 revela que o estado civil em maior destaque na realidade dos estudantes corresponde ao solteiro com 90,7% dos registros e aos casados o valor é de 9,3%, podendo assim compreender que existe uma relação entre o estado civil e as idades dos estudantes, quanto mais jovens, maior será a probabilidade de serem solteiros, pois os jovens nessa faixa de idade encontram-se em plena construção das relações pessoais e profissionais.

O gráfico 4 apresenta a quantidade de estudantes por semestre, sendo essa justificada pela oportuna disponibilidade de aplicação do instrumento da pesquisa em turmas diferentes como: O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, que corresponde à disciplina obrigatória do 2º semestre, Educação em Geografia, disciplina obrigatória do 6º semestre, Psicologia Social na Educação, disciplina optativa do 7º semestre e também houve algumas aplicações fora do horário de aulas de maneira aleatória.

3.4 Procedimento da coleta de dados

Com o auxílio e a colaboração dos professores que cederam alguns minutos de suas aulas, foi possível aplicar os questionários de evocação livre no horário diurno e noturno das disciplinas mencionadas no item anterior, no período que compreende às três primeiras semanas do mês de abril de 2013. Os estudantes se dispuseram a preenchê-los de bom grado, o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa. Alguns participantes foram abordados fora do período de aula que também prontamente se mobilizaram em responder colaborando com a pesquisa. Em todas as abordagens antes da aplicação do questionário buscou-se esclarecer aos participantes o objetivo do tema pesquisado e que eles poderiam a qualquer momento não aceitar participar, pois se tratava de uma participação livre e esclarecida utilizando como auxílio de legitimação dos dados coletados o termo de livre consentimento que se apresenta na íntegra no apêndice 1.

3.5 Instrumento de coleta de dados (questionário de evocação livre)

O questionário é composto por quatro partes disposto em perguntas que visam coletar as informações pessoais como: 1) Idade, 2) Sexo, 3) Estado Civil, 4) Curso e 5) Semestre; pergunta indutora que corresponde a evocação livre do que vêm à mente dos participantes quando pensam em “para mim ser professor é ...”, sendo que os sujeitos deveram transmitir as respostas em palavras ou frases dispostas em seis espaços que, por conseguinte, terão de ser ordenadas por grau de importância, considerando as três palavras ou frases mais importantes e especificar o significado daquela considerada a mais importante dentre as três selecionadas. A última pergunta do questionário corresponde à questão aberta onde os participantes deveriam expressar suas expectativas se pretendem ou não seguir a carreira docente após a formação, justificando a resposta dada. A íntegra do questionário encontra-se no apêndice 2.

3.6 Procedimento para análise dos dados

No procedimento de análise dos dados foi utilizado o software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC) sendo este desenvolvido por Vèrges (2003). Este programa tem o objetivo de realizar a análise de palavra ou termo, permitindo a organização das evocações produzidas de acordo com a frequência, ordenamento ou importância sendo isso possível pela hierarquia dos termos anunciados pelos sujeitos (PEREZ, 2008).

Primeiramente, todas as palavras, frases e expressões foram armazenadas numa tabela do Excel para que em sequência fosse analisada pelo software EVOC versão 2003. Na primeira etapa foi necessária a organização do conteúdo da representação levando-se em consideração a ordem e a frequência de evocação em seguida foi levantada a questão da importância dos termos e a frequência destes no conjunto dos participantes da pesquisa.

Na segunda etapa foi realizado o procedimento para centralizar as representações consideradas pelo sujeito como as mais importantes dentre aquelas que foram dispostas na primeira questão onde deveria ser respondida como forma de complementação da frase **“para mim ser professor é ...”**. Sendo assim os participantes deveriam selecionar na segunda questão três dentre as seis palavras, termos ou frases já mencionadas na primeira questão e agrupá-las conforme o grau de importância, para que então seja confirmada a estrutura da representação. A partir desse procedimento foi realizada a interpretação dos dados trabalhados no software EVOC 2003 para a identificação da representação social do objeto da pesquisa.

Após os dados terem sido analisados pelo software EVOC, no qual foi possível calcular as frequências e médias da representação foram gerados os quadrantes que se dividem em quatro, sendo estes apresentados como núcleo central, elementos intermediários e periféricos. De maneira sucinta, o primeiro quadrante engloba as evocações mais citadas e mais importantes apresentadas pelos sujeitos, correspondendo assim ao provável núcleo central; o segundo quadrante corresponde àquelas evocações menos marcantes, mas não menos importante na estrutura da organização da representação; o terceiro quadrante corresponde aos termos, palavras ou frases que foram dispostos com frequência mais baixa, podendo assim indicar a existência de subgrupo entre a amostra da variação da representação em comparação com os demais; o quarto quadrante apresenta os elementos menos relevantes e menos citados, o que o compreende como o periférico mais afastado do núcleo central, podendo assim supor que o objeto de estudo esteja passando por mudança no presente momento.

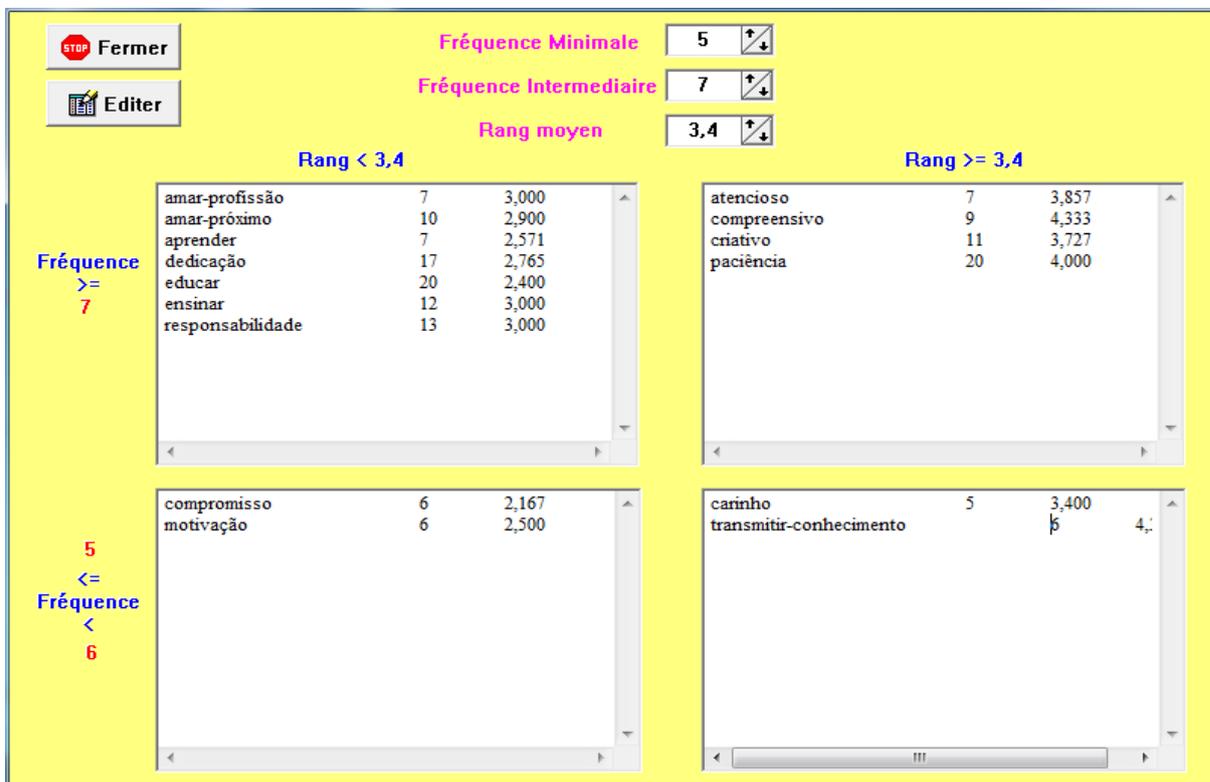
Já para complementação das análises dos resultados, incluindo a da última pergunta que corresponde, há uma questão aberta onde os participantes deveriam justificar a resposta em relação se pretendem ou não seguir com a carreira docente após a formação. Optou-se por utilizar a técnica da análise de conteúdo de Bardin (1977) tendo como intenção a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção e recepção das mensagens, podendo essa inferência acionar indicadores quantitativos ou não.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS

O tratamento dos dados, a partir da técnica utilizada resultou em 448 palavras no total evocadas, dentre essas 258 palavras diferentes. A média de evocação apresenta-se igual a 3,4, a frequência intermediária corresponde a 7 e a mínima 5. A partir das evocações de todos os estudantes que participaram da pesquisa, os elementos da representação social estão dispostos no núcleo central e no sistema periférico correspondentes na organização de quatro quadrantes.

Dessa forma a figura abaixo mostra a disposição dos resultados encontrados:

Figura 1: Quadrante EVOC dos estudantes universitários

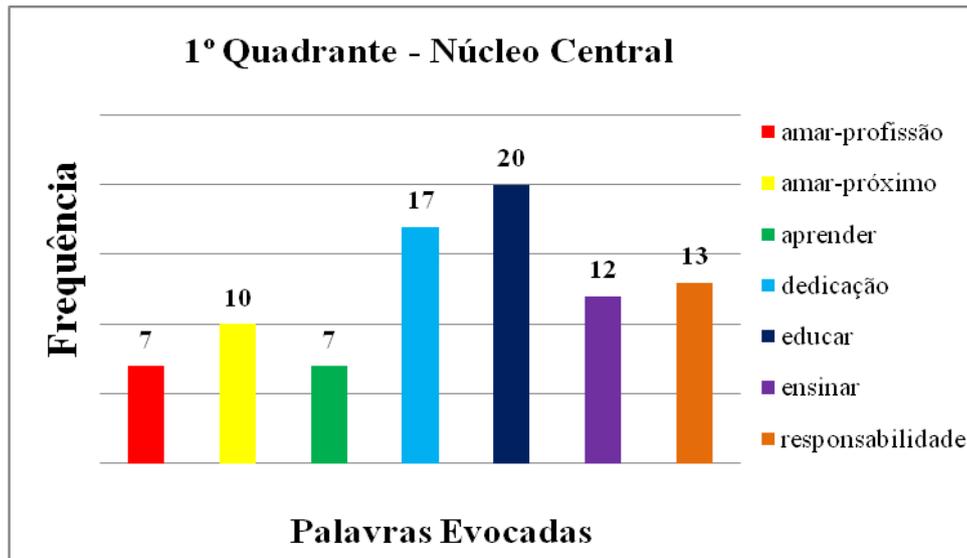


O núcleo central das representações sobre ser professor está estruturado por palavras que têm sentido valorativo/afetivo e significado positivo frente ao objeto de estudo. Estão elas apresentadas na imagem por ordem alfabética de acordo com o tratamento dos dados pelo software EVOC, mas aqui serão tratadas pela ordem das frequências, sendo assim encontram-se na sequência: “educar”, “dedicação”, “responsabilidade”, “ensinar”, “amar-próximo”, “amar-profissão”, “aprender”. Essas evocações por fazerem parte do núcleo central correspondem às concepções do grupo de estudantes universitários, as quais são

caracterizadas como rígidas e estáveis, já que resistem a mudanças e assegura a continuidade da representação.

Para melhor visualização das frequências que se apresentam no 1º quadrante compreendendo assim o núcleo central da representação, segue o gráfico 5:

Gráfico 5- 1º quadrante: Núcleo Central



Portanto, para o grupo de estudantes universitários ser professor é **educar**, frequência = 20, ordem de evocação = 2,4 e **ensinar**, frequência = 12, ordem de evocação = 3,0. Esse grupo de palavras mencionadas pelos estudantes é apontado aqui como as funções fundamentais que o professor deve realizar em seu trabalho. Sendo assim ser professor também é ser educador, o qual exerce essas funções por meio da aquisição de saberes plurais e específicos da profissão docente. A inserção dessas funções de acordo com as evocações acima, encontra-se no universo consensual desses estudantes que assemelham as palavras de maneira que as duas carregam significados próximos e acabam por se complementar. Como forma de verificar os dados apontados nesse resultado seguem algumas falas dos estudantes a respeito do conceito de *educar*:

“Educar, pois o professor é como se fosse um exemplo do qual muitas pessoas desejam seguir, ser igual, ter o mesmo conhecimento em áreas que ele domina. E educação no meu ponto de vista é a base de tudo”.

“O professor deve ser educador e não só um profissional, pois ele deve assumir o papel de transformador social em todos os sentidos”.

“Educar é o que o professor deve estar apto a fazer”.

“Educar é a arte do ensino aprendizagem”.

“Educar significa intermediar os processos de ensino e aprendizagem. Significa mostrar ao estudante o que é ser um cidadão e contribuir para a formação de uma sociedade melhor”.

“Educar, interagir, mostrar ao aluno a importância da educação, abrir portas para que a criança se desenvolva e cresça futuramente com conhecimentos, para que assim ela seja bem resolvida”.

“Educar faz parte do meio social é além de passar conteúdo e se envolver de forma eficaz com os alunos”.

A partir das falas percebe-se que os estudantes agregam conceitos técnicos oriundos do conhecimento teórico explorados nos conteúdos curriculares, aos quais se têm acesso nos cursos de formação docente e estabelecendo-os como fator relevante para uma prática educativa eficaz, também agregam valores que compreendem a função docente como uma missão educativa, pois supõe que a educação é fundamental no processo de mudança e de transformação da sociedade.

O ato de educar por ser percebido como algo amplamente difundido no espaço escolar e não escolar apresenta-se como uma proposta a ser trabalhada pelos professores de maneira que envolva valores sociais que devam ser agregados ao comportamento, em outras palavras, os resultados esperados quando se trabalha a função de educar é, principalmente, respaldado na mudança das ações em prol de seguir o padrão social vigente, segundo Freire (1996, p. 16) “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. Por exemplo, se falamos para um aluno que não se deve falar ao mesmo tempo em que outra pessoa está falando, queremos que ele a partir desse ensinamento mude sua atitude, pois culturalmente deve-se falar e ouvir as pessoas uma por vez, sendo esta uma regra para compreender as informações passadas e recebidas. Segundo Mercado e Cavalcante (2007, p. 38) “A ideia de professor passou a identificar-se com a de educador, cuja tarefa era de formar a consciência crítica de seus educandos, na perspectiva da transformação da sociedade brasileira”. O ato de educar não se restringe somente ao espaço escolar, essa ação deve ser compartilhada pelos demais grupos que compõem e estabelecem relações sociais fundamentais para o alcance dessa transformação.

Nas falas sobre o conceito de *ensinar* os estudantes apontam:

“Ensinar é passar para o outro o que eu aprendi”.

“O professor, pela responsabilidade e respeito que tem dos alunos pelo poder que tem em sala deve buscar nisso formas de transmitir os conteúdos, passar informações. É o mais importante e é o que ele deve buscar em sala de aula”.

“Para ser professor, antes de tudo você deve ter vontade de ensinar”.

“Ensinar, se preparar para passar um determinado assunto de forma que seus alunos não tenham grandes dificuldades”.

“O professor precisa dominar conhecimentos para só assim ensiná-los aos alunos”.

Dessa forma é perceptível que o ato de ensinar não é algo que qualquer pessoa possa fazer, pois demanda conhecimentos previamente adquiridos para que assim seja realizado de maneira eficaz, sendo essa eficácia alcançada a partir do momento em que o aluno aprende e compreende o conteúdo por meio das metodologias empregadas pelo professor.

O ato de ensinar, segundo Mercado e Cavalcante (2007), se configura no trabalho do professor como a responsabilidade de cuidar da aprendizagem do educando, sendo então entendido que a ação de ensinar exige que o docente tenha subsídios necessários para realizá-la. Por isso essa ação é percebida de acordo com Mercado e Cavalcante (2007, p. 43) “como uma ação complexa, multifacetada e compósita, demandando do docente saberes e competências de diversas naturezas”. De fato esses saberes são aqueles apreendidos e apresentados como disciplinares, curriculares e experienciais, os quais são oriundos da formação da prática consecutivamente.

De acordo com Freire (1996) o aprender antecede o ensinar, ou seja, para que se possa ensinar é preciso ter aprendido algo, ter se apropriado de conhecimentos sejam eles teóricos e práticos por isso que também é necessário pesquisar para ensinar. Sendo assim o ato de ensinar é algo particular do professor, que o distingue de outros profissionais já que para exercer a docência é necessário ter o domínio dos saberes citados acima.

Dando sequência às palavras mais evocadas dentro do grupo que compõe o núcleo central e que os estudantes e as estudantes apontam ser professor é **dedicação**, frequência = 17 e ordem de evocação = 2,7, essa caracterização do trabalho docente nos remete à ideia de

uma profissão que exige disponibilidade para compreender e alcançar o nível da demanda educacional, os professores e professoras encontram-se rodeados de questões sociais que lhes são cobradas como forma de demonstrar suas competências, cabendo a eles se dedicarem para cumpri-las.

Algumas falas podem evidenciar o conceito que os estudantes têm sobre *dedicação* no trabalho do professor:

“É você fazer o melhor, dar o seu melhor para ajudar, ensinar o próximo, fazendo parte do processo de aprendizagem do outro”.

“A meu ver, o professor tem que ter e mostrar dedicação ao trabalho, assim o trabalho será sempre bem feito”.

“Acho que é necessária muita dedicação para que possa dar aula com amor e para que sinta prazer no que faz”.

“Se esforçar e ter seriedade no trabalho de educador”.

Dessa maneira, a docência carrega dentre as demais características, a dedicação, sendo essa uma manifestação por parte do professor em sua práxis em prol da funcionalidade do ensino escolar.

De acordo com Mercado e Cavalcante (2007) o trabalho docente tem se intensificado com a proliferação de exigências estabelecidas pela sociedade do conhecimento que se junta também com a carga de tarefas e funções oriundas do meio escolar como: ensino, avaliação, gestão, programação de aulas e materiais, administrar relações afetivas e pessoais, domínio na resolução de conflitos e outros. Dessa forma Mercado e Cavalcante (2007, p. 28-29) aponta que essa sobrecarga de funções atribuídas aos professores remete-se “a questionar as rotinas de trabalho dos professores e quais são as competências indispensáveis para que estes possam desenvolver uma atividade de forma satisfatória”.

Sendo assim a função da docência é percebida como um trabalho carregado de atribuições, mas que na percepção dos estudantes e das estudantes se tornam necessárias pelo fato de o professor e professora estar constantemente envolvido em relações interpessoais complexas no seu fazer prático.

Outra palavra que também compõe o 1º quadrante é **responsabilidade**, frequência = 13 e ordem de evocação = 3,0, fica evidente a consciência que os estudantes e as estudantes têm sobre o nível de responsabilidade que o trabalho docente tem em relação à educação da sociedade, pois diariamente no exercício da profissão as atividades desenvolvidas são múltiplas, o professor é responsável pelo planejamento e metodologias que deverão ser usadas nas aulas, deve ser responsável pelo processo de ensino/aprendizagem, deve ser responsável por avaliar os alunos, devem colaborar com atividades que articular a aproximação da escola com a família e a comunidade e devem responder as expectativas que o Estado lhe confia para o cumprimento das funções.

Ao mesmo tempo em que se deposita a responsabilidade no professor para a concretização dos novos modelos científicos, culturais e éticos – o que fica claro pelas complexas exigências que lhe são feitas no que diz respeito a suas competências profissionais – pouco valor social lhe é atribuído (NADAL et al, 2004, p. 15).

Dessa forma o trabalho docente mesmo com toda exigência e competências agregadas as suas funções é percebido por grupos sociais como uma profissão desvalorizada, o que acaba ocasionando uma frustração e um descontentamento em quem está trabalhando e em quem pretendia seguir esse ofício. Mas ao mesmo tempo em que a profissão é desvalorizada por uns; ela é valorizada por outros, principalmente, no que tange sua responsabilidade no tocante à prática, sendo vista positivamente pelos educandos como um exemplo a ser seguido e uma motivação.

De acordo com as falas dos estudantes a *responsabilidade* remete-se:

“Ser responsável pela formação, ou seja, o futuro das pessoas”.

“Responsabilidade por suas obrigações e do ensino, zelo pelo seu trabalho, amor ao próximo, tudo isso engloba o termo responsabilidade”.

De acordo com Freire (1996) A responsabilidade do docente é grande mesmo que muitas vezes não seja percebida, sua presença na sala de aula o deixa exposto aos juízos dos alunos, cabendo a esses caracterizá-lo a partir de sua conduta, dessa forma a imagem que o professor passa pode causar influências positivas ou negativas.

A responsabilidade do professor está relacionada em desenvolver da melhor forma o seu trabalho tendo consciência de que este demanda exigências pertinentes, pelo fato de ter em suas mãos o poder da formação intelectual e pessoal de seus educandos, em que são

trabalhados valores, posturas e conceitos relevantes na personalidade do sujeito (BASSO; CERQUEIRA, 2012).

As expressões **amar-próximo**, frequência = 10 e ordem de evocação = 2,9 e **amar-profissão**, frequência = 7 e ordem de evocação = 3,0, essas evocações se relacionam, podendo assim ser analisadas com grau de similaridade de maneira agrupada, a qual supõe-se que esses sentimentos emergem com a efetivação da prática, sendo assim pertencente ao saber experiencial dos professores onde as relações sociais no ambiente de trabalho proporcionam laços de afetividade entre os sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino. Essas evocações, possivelmente, foram apreendidas no contexto de vivência desses estudantes, ou seja, eles podem estar se referindo às experiências ocorridas no momento em que cursaram a educação básica, a qual tiveram a oportunidade de identificar a postura do professor com essas especificidades ou podem estar se referindo às experiências de estágio exercidas durante o curso superior de formação docente ao qual se veem no papel de educadores exercendo sua práxis. Por meio dessas ideias hipotéticas cabe ressaltar que não basta assumir uma profissão sem gostar da função a qual ela propõe, pois no trabalho do professor exige-se uma relação de troca com os alunos, sendo essa demandada pelo processo de aprendizagem que o professor busca desenvolver. O que acaba gerando um sentimento dever cumprido e satisfação quando o objetivo traçado é alcançado, ou seja, quando o professor vê que o seu esforço em mediar a aprendizagem dos alunos está surtindo efeito.

“Acredito que a ferramenta principal é gostar do que faz, pois com isso tudo fica mais fácil e melhor”.

“Ensinar sem amor, não tem o mesmo valor/resultado do que amar ao próximo, pois antes de qualquer coisa precisamos nos lembrar que todos somos seres humanos”.

“Sem amor pelo que se faz, não se obtém um resultado positivo”.

“Professor sem paixão não inspira e motiva, portanto, não é completo”.

Segundo Freire (1997) é preciso unir a humildade com que o professor exerce sua função para com os alunos com a amorosidade, pois sem essa o trabalho perde o significado. A amorosidade não se restringe somente aos alunos, mas remete-se também ao próprio processo de ensinar.

“Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de ‘amor armado’, educadora e educador possam sobreviver às negatividades de seu que-fazer” (FREIRE, 1997, p. 38). Dessa forma compreende-se que o trabalho docente mesmo não sendo valorizado da forma que deveria, precisa ser defendido e valorizado por aqueles que o exercem, sendo essa uma maneira que possa proporcionar maior reconhecimento dentre as demais profissões que se encontram atualmente no mercado de trabalho e que também afirme a identidade desses profissionais.

Por ser o professor revelado em sua prática como um profissional não neutro que carrega para seu trabalho suas crenças, valores, cultura e vivências pessoais há de convir que surtissem sentimentos de afeto, apoio e segurança na relação com os educandos.

Prosseguindo para a última palavra do 1º quadrante evocada pelo grupo dos participantes, esses entendem que ser professor é **aprender**, frequência = 7 e ordem de evocação = 2,5, compreende-se que o professor e professora para exercerem seu ofício precisam dominar conhecimentos teóricos e práticos, pois a atividade docente exige que o processo de aprender esteja sempre ativo pelo fato das mudanças no campo da legislação educacional e também por situações não previsíveis que podem ocorrer em sala de aula e que os professores terão que lidar mesmo sem saber a princípio o que fazer.

“Professor é uma profissão, não é um dom ou vocação divina. Exige anos de estudo, dedicação e formação profissional”.

“Não somente dá para fornecer a educação, na prática do dia a dia o professor também aprende com o aluno”.

“Aprender cada dia com seus alunos e em troca ensiná-los”.

“É importante que um professor saiba, tenha consciência que não é só ele que ensina, pois ele aprende com os alunos”.

Sendo assim o ato de aprender na função de professor é um processo de constante troca, pois no momento em que se ensina aos alunos também está ocorrendo o aprendizado do professor. Segundo Freire (1997) não existe o ato de ensinar sem a ocorrência do aprender.

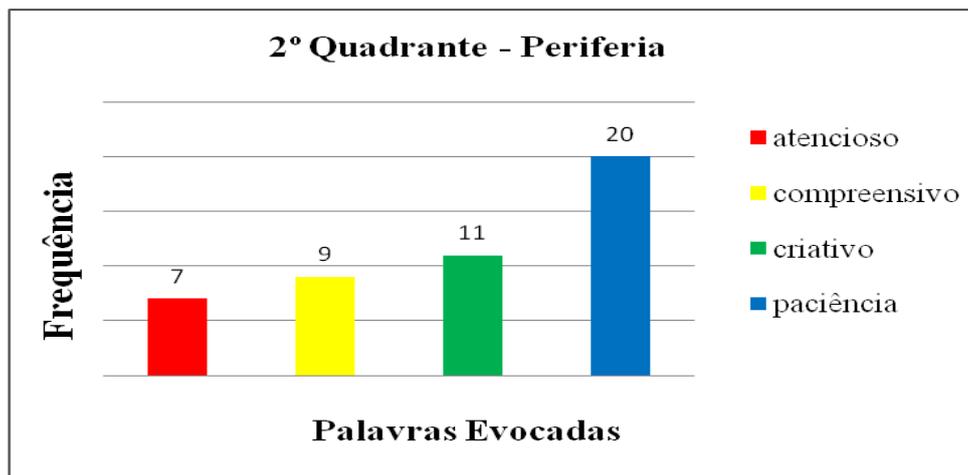
O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a

curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas que ela os faz percorrer (FREIRE, 1997, p. 19).

Dessa forma o ato de aprender também se enquadra no momento de reflexão da prática pedagógica, onde o repensar sobre as ações tem como objetivo modificar algo em prol da melhoria, quanto mais noção o professor tem sobre o que está funcionando e o que não está na prática do ensino, maior será a propensão em saber lidar com as situações que requerem mudanças no exercício docente.

Passando para o próximo, o 2º quadrante apresenta os elementos periféricos que aparecem na periferia próxima do núcleo central, sendo as palavras evocadas visualizadas no gráfico 6:

Gráfico 6 - 2º Quadrante: Periferia Próxima



Observando os elementos periféricos mais próximos do núcleo central temos a seguinte ordem de palavras: “**paciência**” frequência = 20 e ordem de evocação = 4,0, “**criativo**” frequência = 11 e ordem de evocação = 3,7, “**compreensivo**” frequência = 9 e ordem de evocação = 4,3, “**atencioso**” frequência = 7 e ordem de evocação = 3,8, essas palavras por estarem na periferia mais próxima do núcleo central tem a possibilidade de tornarem-se elementos desse núcleo. Elas ficam agrupadas por se apresentarem como características comportamentais indissociáveis em relação às atividades que o professor e professora desenvolvem com seus educandos. Para realizar o planejamento das metodologias que serão utilizadas nas aulas o professor precisa ser *paciente*, *criativo*, *compreensivo* e *atencioso* na busca de uma didática que atenda todos os alunos dando atenção às suas singularidades, como forma de respeitar a diversidade e a heterogeneidade encontradas no ambiente de sala de aula. Sendo então demandado para efeito desse planejamento o processo

de conhecer os alunos de forma que as suas especificidades sejam conhecidas para que, se for o caso, haja a implementação de técnicas que atenda os alunos que se encontram com dificuldade de aprendizagem. E se essa implementação não resultar em mudanças significativas o professor deverá ter todas essas características reunidas para planejar novas estratégias, pois ensinar é processo e demanda objetivo, metas, planejamento, avaliação, verificação e tomada de decisão.

“Paciência – ter cautela para lidar com os diversos tipos de alunos e cuidado com o que vai ensinar”.

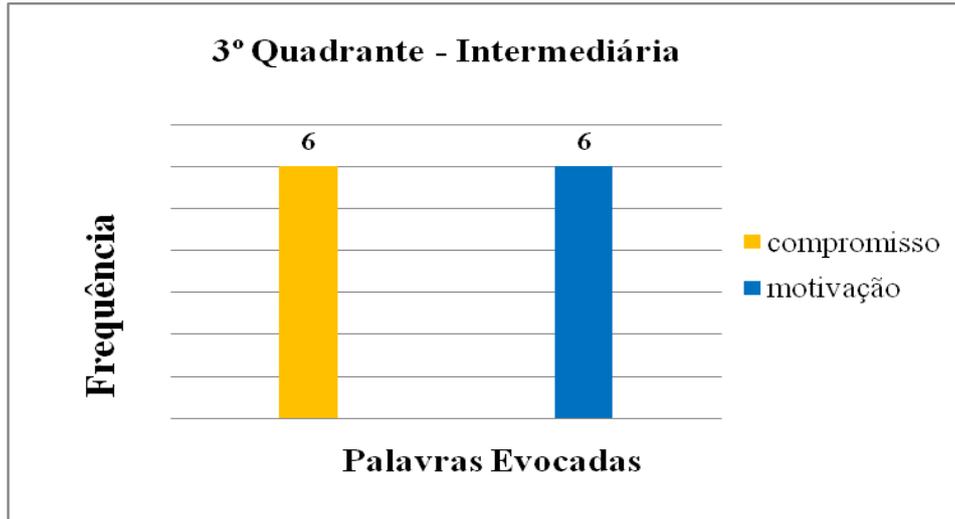
“É uma profissão que precisa de total paciência e companheirismo para lidar com o aluno da melhor forma”.

Segundo Mercado e Cavalcante (2007, p.49) por vezes o processo do trabalho docente passa pelo “enfretamento de tarefas não rotineiras, que requerem poder de iniciativa, criatividade e tomada de decisão em face de situações que escapam ao planejamento e a antecipação racionalizadas”.

Dessa forma supõe-se que a prática da docência vai além dos conhecimentos científicos trabalhados nos cursos de formação docente, pois esses conhecimentos sendo trabalhados de forma isolada não conseguem realizar a cobertura total dos fatos que ocorrem no ambiente escolar e na sala de aula. Sendo assim, cabe ao professor fazer uma junção entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e as suas próprias experiências e as experiências dos colegas de profissão como forma de planejar uma tomada de decisão que venha resolver os problemas encontrados no processo educativo.

Portanto, essas características apontadas pelo grupo acabam por se configurar como competências que o professor tem que assumir em sua prática.

Gráfico 7 - 3º Quadrante: Elementos de Contraste



No terceiro quadrante as palavras evocadas foram “**motivação**” frequência = 6 e ordem de evocação = 2,5 e “**compromisso**” frequência = 6 e ordem de evocação = 2,1. Essas são as formas que os estudantes agregaram à relação que a educação tem hoje para com a sociedade. Algumas frases escritas por eles no instrumento evidenciam e justificam essa postura que o professor deve assumir perante o seu papel social de educador:

“Compromisso com a educação, com os alunos, com a comunidade em que vive”.

“Ter compromisso significa que o professor tem que ter consciência de estar atento ao ensino e aprendizagem dos alunos entendendo a necessidade de cada um”.

Sendo assim o professor deve assumir em sua função educativo o compromisso para com a formação de cidadãos críticos que saibam se posicionar perante a sociedade.

Em relação à motivação, os estudantes a representa de maneira que o professor deva ter motivação para ensinar e deva motivar seus alunos, incorporam práticas em seu trabalho para atingir esse fim.

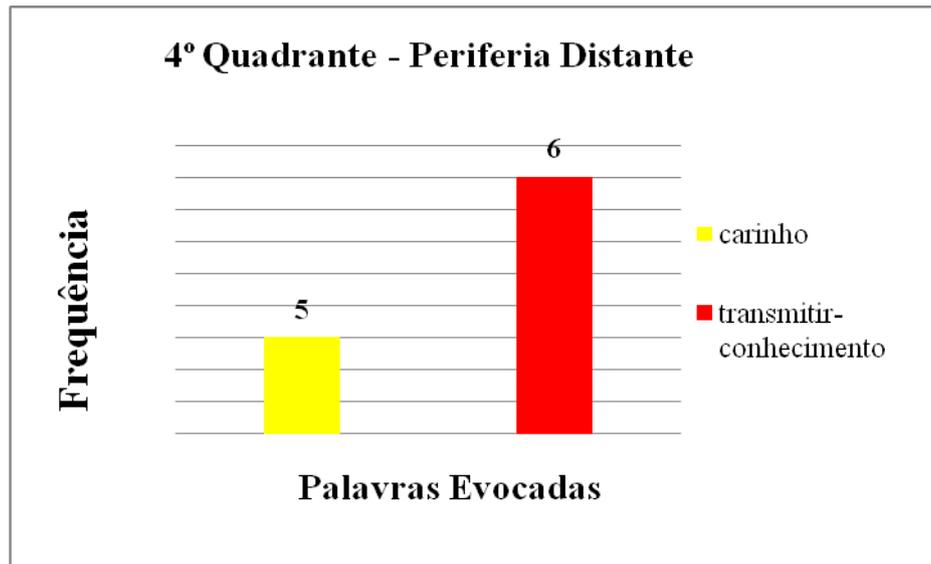
“É preciso que o professor esteja sempre motivando seus alunos a darem o seu melhor. Que eles tenham a consciência de que são capazes de realizar coisas fantásticas”.

“Professor motivado, transmite o conhecimento de forma que o aprendizado passa a ser adquirido de forma espontânea”.

“Motivar, fazer com que cada dia seja diferente e ser marcante”.

Sendo assim o processo de ensino-aprendizagem que estão inseridos o professor e o aluno deve realizar-se de maneira que ambos se manifestem motivados para cumprir as funções de ensinar e aprender o que acaba gerando um ambiente agradável de troca de conhecimentos.

Gráfico 8 - 4º Quadrante: Periferia Distante



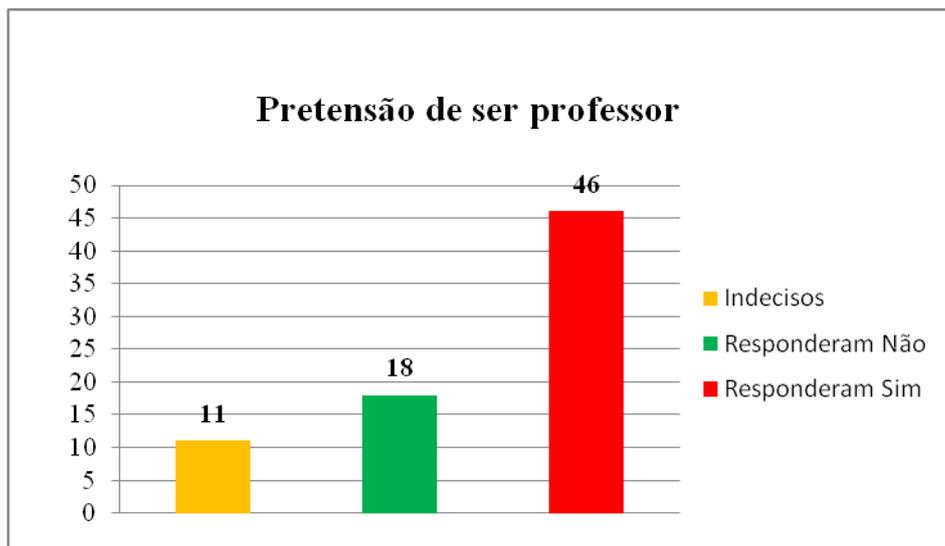
No último quadrante o qual traz os elementos mais distantes do núcleo central encontram-se as palavras “**transmitir-conhecimento**” frequência = 6 e ordem de evocação = 4,3 e “**carinho**” frequência = 5 e ordem de evocação = 3,4. Essas se remetem à relação do professor com o aluno, sendo então a *transmissão do conhecimento* oriunda do processo de ensino-aprendizagem respaldado em uma concepção puramente técnica, podendo essa segundo Pereira (2000, p. 134 *apud* DOTTA, 2006) ser resultante dos conteúdos abarcados no currículo dos cursos de formação de professores que se baseiam no foco de que ensinar e como ensinar. Já se referindo ao *carinho*, esse é resultado da interação entre o professor e o aluno.

É preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal-amados e as mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos (FREIRE, 1996, p. 47).

Portanto, entende-se que o professor em condição de ser humano dotado de sentimento, tem um relacionamento diário com seus educandos, o qual proporciona a formação dos laços afetivos.

Em relação à última pergunta, a qual foi exposta no instrumento e tinha como objetivo verificar a pretensão dos estudantes sobre seguir a profissão docente e exprimir o porquê da resposta, o procedimento de análise traz os resultados apontados pelos participantes dispostos no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Pretensão de atuar como docente após a formação



Do total dos 75 participantes, 11 encontram-se indecisos e apresentam como justificativa dessa indecisão: a possibilidade de atuar como pedagogo em espaços não escolares, por não ter tido ainda contato com a realidade escolar ou até por ter tido experiências negativas. Ficando assim, evidente nas falas dos participantes:

“Ainda não sei ao certo, acho que vou fazer gestão em pedagogia”.

“Ainda não sei, acredito que não ou sim, quero ter experiência em sala antes de decidir”.

“Talvez. Irei me descobrir durante o curso. Acho interessante a sala de aula, mas não sei se terei capacidade para assumir uma”.

“Ainda estou analisando. Tive uma experiência negativa, o que me fez repensar o ser professor”.

“Talvez, pretendo trabalhar com brinquedos na educação”.

“Estou em dúvida. Porque mesmo que termine a faculdade não estarei apta à sala de aula. Acredito que temos que ter muito mais disciplinas voltadas à educação infantil”.

A partir das falas a profissão de professor é apresentada como uma opção dentre as demais possibilidades que um pedagogo tem em relação ao seu campo de atuação, não sendo o magistério o único foco de trabalho para os estudantes que cursam pedagogia. Também demonstra-se que a efetivação da prática é necessária para a tomada de decisão, podendo assim ser decidido em continuar ou não com a pretensão de seguir a carreira.

Já em relação aos que responderam que não atuarão como professor após a formação corresponde a 18 participantes.

Seguem algumas falas que evidenciam essas considerações:

“Não, Pretendo seguir carreira administrativa”.

“Pretendo trabalhar na área de educação, não especificamente como professor”.

“Pretendo ser uma pedagoga que atua na área hospitalar, sendo uma educadora e amiga dos pequenos hospitalizados e longe do âmbito escolar”.

“Não, pois não gostei da experiência que tive no estágio, muito cansativo e pouco valorizado”.

“Acredito que em muitas situações não nos sentimos prontos para exercer uma atividade e acredito também que nunca estaremos completamente preparados”.

“Não pretendo, pois gosto mais da parte administrativa da instituição”.

“Não. Por questões de estrutura e reconhecimento que atualmente está muito ruim”.

“Não, porque não me vejo dentro da sala de aula, mas imagino estar em ambiente escolar orientando. Não me vejo com papel para assumir turmas”.

A justificativa dessa escolha de não exercer a docência após a formação está agregada às outras áreas de interesse dos participantes, a atual situação de desprestígio que é visto o docente perante as outras profissões e também por considerarem a função de professor uma tarefa exigente e que demanda uma formação além da oferecida nos cursos de formação inicial, sentem-se despreparados.

Já o grupo que responderam sim, que pretendem atuar como docentes após a formação correspondem a 46 participantes, sendo suas justificativas respaldadas no caráter social da profissão, sendo esta abordada como motivadora pelo fato de se empenhar em auxiliar no ensino-aprendizagem dos educandos, dando a eles condições de serem pessoas críticas e que sabiam argumentar sobre seu ponto de vista.

Seguem algumas falas que evidenciam essas considerações:

“Sim. Pois acho a educação muito falha, sei que sozinha não posso mudar isso, mas quero fazer minha parte e colaborar de alguma forma”.

“Sim, pois quero poder ser importante na vida de alguém uma referência. E quero saber que fiz parte da construção de uma grande pessoa”.

“Sim, já trabalho em sala de aula e sou apaixonada pela profissão”.

“Sim acredito nesta profissão e creio que posso ajudar e aprender muito com meus futuros alunos”.

“Sim pelo fato de acreditar na educação como princípio de formar novos pensadores, bons músicos e pessoas com as mentes formadas para a prática da cidadania”.

Dessa forma os estudantes se vêem como profissionais empenhados em realizar seu trabalho com afinco visando contribuir de maneira significativa na formação de seus educandos agregando ao seu papel a importância de formar pessoas críticas e prontas para exercer seu papel de cidadão perante a sociedade.

Por fim os resultados emergem a visão que os estudantes têm sobre ser professor e as suas pretensões em relação à escolha profissional valendo-se de questões positivas já que uma grande porcentagem revela que pretende seguir a carreira e se mostraram como sujeitos conscientes de que a docência é um conjunto de habilidades em que há o casamento dos saberes disciplinares e saberes experienciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa que teve como referência a teoria das representações sociais no objeto de estudo “ser professor” permitiram apreender como essa realidade é percebida pelos sujeitos que se encontram em meio ao processo formativo, o qual os qualifica de forma legal para exercer tal profissão nas instituições escolares, sendo então justificadas suas práticas e reforçando suas concepções a respeito do papel docente. De forma sucinta, ser professor (trabalho docente) é visto de maneira positiva pelo grupo.

Ao término desse trabalho pode-se dizer que tanto a formação quanto o trabalho docente, hoje, exige uma visão sobre o profissional da educação que vai além dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, isto é, para assumir a função de educador e educadora deve-se considerar como requisitos básicos para a ação em sala de aula a junção dos saberes disciplinares advindos dos ensinamentos dos cursos de formação com os saberes experienciais, sendo esses dois tipos de saberes subsidiados pela ação e reflexão da práxis, sempre visando à qualidade e a eficácia do ensino que na visão do grupo se remete a uma educação que tenha como objetivo formar pessoas críticas e aptas para exercer o papel de cidadã.

Constata-se a questão do fazer docente motivado por sentimentos, os quais surgem no processo da práxis do ensino-aprendizagem onde há o contato direto com os alunos, sendo por meio desse contato que emerge a dimensão socioafetiva e de responsabilidade social para com os educandos, o que deixa ainda mais claro que o cerne da ação educativa parece residir no campo relacional, onde o professor tende a ser visto como profissional e com ser humano que trabalha de forma ativa e em meio as suas funções como educador, intercala suas vivências pessoais as práticas cotidianas da escola e vice-versa.

Essas considerações são fundamentadas no núcleo central das representações sociais dos estudantes e das estudantes de pedagogia sobre ser professor ao qual está associado atributos como: educar, dedicação, responsabilidade, ensinar, amar-próximo, amar-profissão e aprender. Esses atributos revelam-se nas falas dos integrantes do grupo como fatores positivos e pertinentes a uma prática orientada pela visão de que a educação pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Sendo assim os objetivos da pesquisa foram alcançados e mostraram as representações que os estudantes e as estudantes teceram em relação a ser professor respaldando-se na visão do grupo social em que se encontram e na relação estabelecida com o objeto.

Acredita-se que esta investigação sobre as representações sociais do ser professor, possa contribuir para outros estudos que amplie, caracterize e identifique aspectos sociais, metodológicos e teóricos, que contribuam para a compreensão de como se constrói e se constitui a formação e onde se deságua os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de dedicação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.
- ARRUDA, A. **Teoria das Representações Sociais e Ciências Sociais: trânsito e atravessamentos**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BASSO, F. V; CERQUEIRA, T. C. S. Síndrome de Burnout em professores: um estudo sobre o estresse laboral em docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In*: Cerqueira, T. C. S (Org.). **Formação de professores: Psicologia reflexões e pesquisas**, pp. 133-151, 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso: 18 de mar de 2013.
- _____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso: 17 de mar de 2013.
- _____. **Resolução CEB n. 2, de 19 de abril de 1999**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 31 de mar de 2013.
- CARVALHO, R. C. G. **As Transformações do Ensino no Brasil: Análise das Reformas**. Revista Histedbr, Campinas, 2005, p. 01-27. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_091.html>. Acesso em: 25 de mar de 2013.

CRUSOÉ, N. M. C. **A Teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua Importância para a Pesquisa em Educação.** Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista: UESB, n. 2, p. 105-114, 2004.

DOTTA, L. T. T. **Representações Sociais do Ser Professor.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

ESTEVES, M. P; CHAVES, E. M. **A reflexão da prática como um dos subsídios para a formação do professor de ensino fundamental.** Revista Educação Santa Maria, v. 31, n. 01, p. 175-192, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>> Acesso em: 27 de mar de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILLY, M. **As representações sociais no campo da educação.** In. JODELET, D. (Org.) As representações sociais. Rio de Janeiro. EdUERJ. 2001. p. 321-341.

GOMES, A. **A Formação Profissional e Construção da Identidade dos Profissionais da Educação.** Revista Histedbr, Campinas, n. 11, set. 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis11/rev11.html>>. Acesso em: 31 de mar de 2013.

GONÇALVES, M. et al. **Representações de estudantes universitários portugueses sobre a formação de professores.** Visão Global, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 29-54, jan./jun. 2011.

JODELET, D. **O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

_____. **Ponto de vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica.** Temas em Psicologia, v. 19, n. 1, p. 19-26, jan./jun. 2011.

MENDES, B. M. M. **Formação de professores reflexivos:** Limites, possibilidades e desafios. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, n. 13, jun./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>>.

Acesso em: 18 de mar de 2013.

MERCADO, L. P. L; CAVALCANTE, M. A. S. **Formação do pesquisador em educação:** profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Trans-formação.** In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MONLEVADE, J. **Treze lições sobre fazer-se Educador no Brasil:** A gênese e o desenvolvimento das categorias dos professores e funcionários da educação básica. Brasília, DF: Idéa Editora, 2000.

MORETTINI, M. T. O trabalho docente como elemento de mediação na formação do professor. In: Cerqueira, T. C. S (Org.). **Formação de professores: Psicologia reflexões e pesquisas,** pp. 69-95, 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NADAL, B. G. et al. **Formação de professores: escolas, práticas e saberes.** In: Ribas, M. H. (Org). Ponta Grossa: UEPG, 2004.

NASCIMENTO, A. M. I. M. et al. **Instituições Escolares no Brasil Colonial e Imperial.** *Revista Histedbr*, Campinas, 2006, p. 01-28. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 22 de mar de 2013.

NASCIMENTO, T. R. **A Criação das licenciaturas curtas no Brasil.** *Revista Histedbr*, Campinas, n. 45, p. 340 -346, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de mar de 2013.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PAULA, R. M. et al. Reflexão sobre a ação e construção de saberes durante a formação inicial: um processo prático-reflexivo. In: CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). **Formação de professores: Psicologia reflexões e pesquisas**, pp. 121-132, 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

PEREZ, M. **Grandezas e medidas: representações sociais de professores do Ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Área Temática: Escola Cultural e Processos de aprendizagem escolar Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_perez.pdf>. Acesso em: 23 de 11 de abr de 2013.

RODRIGUEZ, M. V. **Reformas Educacionais e Proletarização do Trabalho Docente**. Human and Social Sciences, Maringá, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>>. Acesso em: 11 de abr de 2013.

SÁ, C. P. **Representações Sociais: Teoria e pesquisa do núcleo central**, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>>. Acesso em 27 de mai de 2013.

SAVIANI, D. **As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Revista Histedbr, Campinas, 2005, p. 01-38. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso: 28 de mar de 2013.

_____. **História das Ideais Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 17 de mar de 2013.

SILVA, L. R. S; REIS, M. B. F. **Educação Inclusiva: O Desafio da Formação de Professores**. Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, v. 3, n. 1, p. 07-17, mar. 2011.

SPINK, M. J. P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____,

concordo em participar da presente pesquisa como entrevistado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **ALBA MARTINS DE MELO**, estudante do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Local e data: Brasília, DF. _____/_____/_____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Questionário de evocação livre

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito do tema SER PROFESSOR. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre o tema pesquisado. Todos os dados são sigilosos e não precisa se identificar.

Sexo: F() M() Idade: _____anos Estado Civil: ()Solteiro ()Casado

Curso: _____ Semestre: _____

Solicitamos a sua participação, respondendo às seguintes questões abaixo:

1) Rapidamente escreva 6 (seis) palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase:(**ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas**)

Para mim SER PROFESSOR é.....

1)
2)
3)
4)
5)
6)

2) Agora, entre as 6 (seis) palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera as mais importantes, na sua opinião:

1ª. mais importante: _____

2ª. mais importante: _____

3ª. mais importante: _____

3) Dê o significado da palavra e/ ou frase que você apontou como sendo a mais importante, classificada em primeiro lugar:

4) Após a formação você pretende ser professor? Por que, justifique sua resposta:

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Partindo das experiências que tive nesse processo de formação acadêmico, o qual me proporcionou ver a realidade sob outros ângulos e de me colocar no lugar do outro de maneira a refletir sobre minhas condutas e minhas opiniões, acredito que a educação é um bem que quando temos acesso e a adquirimos não há quem nos tire, pois só depende de nós.

Está sendo gratificante concluir essa etapa tão importante da minha vida, mas sei que não é o final e sim uma etapa realizada para que venham outras, pois ser e estar na área da educação é um desafio ao qual devemos estar nos atualizando dando continuidade ao processo contínuo de mudanças ao qual a sociedade nos proporciona.

Sendo assim, quanto à área profissional pretendo trabalhar como professora da rede pública de ensino, tendo em vista que fui aprovada no último concurso de professor temporário da Secretária de Educação do Distrito Federal e por esse motivo me dediquei e me esforcei para concluir a realização do Trabalho Final de Curso.

Tenho a perspectiva de continuar me dedicando aos estudos, sendo como objetivo futuro realizar pós-graduação na área de Psicopedagogia, pois é uma área por que me interessa e por achar que pode contribuir com questões referentes ao dinamismo do processo pedagógico. Também tenho a intenção de futuramente realizar um mestrado dando enfoque na área das Representações Sociais e dar continuidade ao tema no doutorado.

*“A curiosidade como inquietação
indagadora é parte integrante do
fenômeno vital”.*

Paulo Freire.