

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LELY SANDRA CORREIA DANTAS**

**O FAZER DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN**

**Natal – RN  
2011**

**Lely Sandra Correia Dantas**

**O FAZER DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DO  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação como  
requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erika dos  
Reis Gusmão Andrade**

**Natal  
2011**

**Lely Sandra Correia Dantas**

**O FAZER DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE  
CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN**

Dissertação examinada e aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovado em:**     /     /

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>da</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erika dos Reis Gusmão Andrade (orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof<sup>da</sup>. Dra. Laêda Bezerra de Machado (avaliadora externa)  
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE

---

Prof. Dr. André Ferrer (avaliador interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (Suplente)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

---

Dedico esta dissertação aos que estiveram junto a mim durante todo este percurso acadêmico, partilhando estratégias, manifestando carinho e esperança para o alcance deste objetivo que deixou de ser só meu, para ser vivido e assumido com um seletivo grupo de familiares e amigos.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação é um trabalho coletivo, embora implique responsabilidade, dedicação e estresse, que dizem respeito, predominantemente, a seu autor. Várias pessoas contribuíram para que essa pesquisa chegasse a bom termo. A todas elas registro minha gratidão.

A Deus, por me permitir esse percurso.

A minha mãe, Francisca, que abdicou de sua vida, para viver a minha. Aquela que soube conviver, durante esse longo período, com minhas ausências, apesar de estar, em vários momentos, partilhando o mesmo ambiente familiar. Aquela que saiu de seu lugar, deixando para trás os outros que dela dependiam, para auxiliar-me nessa trajetória.

A minha orientadora, professora Erika Andrade, que mais que minha orientadora acadêmica, foi uma grande amiga com quem sempre pude me revitalizar em diversos momentos da vida, reconheço publicamente sua competência profissional, sua forma exigente, criativa e crítica de arguir as ideias apresentadas, dando norte a este trabalho. Agradeço pelos ensinamentos e reflexões, por acreditar nas possibilidades do desconhecido, desenhando caminhos que trilhamos com a firmeza das mãos enlaçadas ao longo desse trabalho. Erika meus irrestritos agradecimentos.

Ao grupo de estudo: Aldecy, Andréia, Erika, Giovana, Jameson, Kiev, Márcia e Mariana, pelas discussões teóricas, risos, aflições e observações compartilhadas que contribuíram para essa construção.

À Mariana, companheira de inquietações, buscas e descobertas, pela amizade, carinho e generosidade importantíssimos para a realização deste trabalho.

À Giovana, companheira de percurso, incansável na partilha das inquietações e descobertas discutidas, enxergando nesse trabalho motes que eu mesma não via.

À Andréia Kelly, uma grande amiga, sempre disposta a ajudar, apontando caminhos perceptíveis somente a uma sensibilidade aguçada.

Aos meus amigos, Lívia, Dani, Cibele, Clarice, Saimontom, Shirmênia, Karol, exemplos de amizade, companheirismo, entusiasmos, amor e determinação, além de todos os conhecimentos que foram primordiais para meu crescimento pessoal e realização desta pesquisa.

Aos alunos participantes dessa pesquisa que colaboraram com seus depoimentos, fazendo-a acontecer.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da UFRN, pelas mediações nas disciplinas cursadas.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da UFRN, pela disponibilidade em facilitar a relação com a dimensão administrativa do trabalho.

A CAPES, pelo financiamento desse estudo.

## RESUMO

Ao pensarmos os processos formativos de professores remetemo-nos aos novos conhecimentos que devem ser aprendidos pelos mesmos, focando nas discussões sobre quais os novos conteúdos/conhecimentos devem estar presentes na formação que se quer para tais profissionais. O propósito deste trabalho é olhar a temática sob um ângulo diferente, invertido. Toma-se aqui a perspectiva dos licenciandos, em formação inicial, e como os mesmos mobilizam os conhecimentos adquiridos, durante a formação, no processo de construção/reconstrução de saberes que passam a permear as práticas pedagógicas. Diante deste quadro, nossa finalidade foi estudar os elementos de constituição identitária dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN, na intenção de caracterizar as representações sociais manifestadas por esses alunos sobre o trabalho do professor, identificando os elementos que definem tais representações (o conhecimento do conteúdo destas) e compreendendo a forma dinâmica da organização desses elementos. Tomamos como referencial de aproximação do fenômeno a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que permite compreender como os licenciandos constroem suas representações sobre os objetos de conhecimento que circundam o ambiente formativo. Participaram da pesquisa 120 alunos do curso de Pedagogia e para nos aproximarmos do conteúdo simbólico trazido por eles, nas representações, elegemos o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) como abordagem metodológica. O material apreendido por tal procedimento passou por análises multidimensionais (*Smallest Space Analysis* (SSA) e *Multidimensional Scalogram Analysis* (MAS)) e de conteúdo, para uma maior apropriação de suas dimensões simbólicas. Os resultados advindos das análises evidenciam que o objeto do fazer docente é configurado a partir das seguintes facetas: **afetiva**, que envolve a nomeação de características que os docentes consideram necessárias na relação com o construto simbólico de ser professor; **formativa** que evidencia os elementos que se configuram necessários ao profissional docente; a faceta **ético-profissional**, que trata dos elementos que configuram necessários à atuação do professor que visa a transformação social, através da educação; e a **faceta conflituosa**, evidenciando as dificuldades do trabalho. Assim, tais facetas evidenciam que a representação do ser professor, construída por esses alunos em formação, aparece composta por distintas nuances que, por isso, se articulam e se complementam para dar sentido à profissão, o que justificará a prática cotidiana desses futuros profissionais.

Palavras chave: Formação inicial de professores. Representações sociais. Fazer docente.

## Resumen

Cuando consideramos los procesos de formación del profesorado pensamos en los nuevos conocimientos que podrían ser aprendidos por los estudiantes involucrados, centrándose en el debate de cuales contenidos y conocimientos deben estar presentes en la formación que se desea para estos profesionales. El propósito de esta investigación es analizar el tema desde un ángulo diferente, invertido, desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía en la formación inicial, mirando cómo utilizan los conocimientos adquiridos durante la licenciatura, en un proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos que empiezan a permear a sus prácticas pedagógicas. Dado este marco, nuestro propósito ha sido estudiar los elementos de construcción de la identidad de los futuros licenciados en Pedagogía por la UFRN, intentando caracterizar las representaciones sociales expresadas por estos estudiantes acerca del trabajo del maestro, a través de la identificación de los elementos definidores de las dichas representaciones (conocimiento del contenido de estas) y la comprensión de la forma dinámica de organización de tales elementos. Tomamos como referencia la teoría de las representaciones sociales (MOSCOVICI, 1978), que proporciona una idea de cómo los futuros docentes construyen sus representaciones acerca de los objetos de conocimiento que rodean la formación docente. Participaron del estudio 120 estudiantes de la graduación en Pedagogía, cuándo nos acercamos a los contenidos simbólicos traídos por ellos utilizando el Procedimiento de Múltiples Clasificaciones (PMC) como el enfoque metodológico. El material incautado por tal procedimiento se sometió a análisis multidimensional (*Smallest Space Analysis* (SSA) y *Multidimensional Scalogram Analysis* (MAS)) y de contenido, con la intención de un entendimiento más amplio de las dimensiones simbólicas. Los resultados de la investigación mostraron las siguientes dimensiones: la afectiva, con el nombramiento de las características necesarias a construcción simbólica del maestro; la formativa, que resalta los elementos necesarios para una enseñanza profesional; el aspecto ético y profesional, que aborda los elementos necesarios para el desempeño docente, en la perspectiva de transformación social mediante la educación; y la dimensión conflictiva, poniendo de relieve las dificultades del trabajo docente. Por lo tanto, estos aspectos muestran que la representación de ser maestro, construida por los estudiantes en la formación, parece constar de diferentes matices, articuladas y complementares, que dan sentido a la profesión, lo que justificará la práctica diaria de los futuros profesionales.

Palabras claves: Formación inicial del profesorado. Representaciones sociales. Trabajo docente.



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 01	Distribuição dos questionários respondidos pelos participantes por período do curso .....	72
Tabela 02	Referente à ocupação profissional do pai dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN.....	79
Tabela 03	Referente à ocupação profissional da mãe dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN.....	80
Tabela 04	Referente ao nível de escolaridade dos pais dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN.....	81
Tabela 05	Referente à ocupação profissional das mães dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN.....	81
Tabela 06	Frequência das palavras obtidas na técnica de associação livre livre das palavras.....	109
Tabela 07	Campo semântico do saber docente.....	109

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Gênero dos respondentes do questionário.....	75
Figura 02	Renda familiar dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN.....	82
Figura 03	Região de moradia dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN.....	83
Figura 04	Ocupação profissional dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN.....	84
Figura 05	Experiência dos alunos de Pedagogia no magistério.....	87
Figura 06	Experiência profissional no magistério referente ao nível de ensino.....	90
Figura 07	Experiência no magistério no referente ao tempo dessa experiência.....	91
Figura 08	Motivos para escolha do curso de Pedagogia.....	93
Figura 09	Tipos de facetas.....	125
Figura 10	Projeção gráfica da análise MSA da Classificação Livre.....	133
Figura 10	Projeção gráfica da análise SSA da Classificação Dirigida.....	172

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>SER PROFESSOR – UMA HISTÓRIA NO TEMPO E NO ESPAÇO: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>27</b>
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE: UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	35
2.2	PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	43
2.3	EM BUSCA DE REGULARIDADES SOBRE O SER PROFESSOR...	48
<b>3</b>	<b>CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>55</b>
3.1	APRESENTANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	55
3.2	LÓCUS DA PESQUISA.....	59
<b>3.2.1</b>	<b>Origem do Curso.....</b>	<b>60</b>
<b>3.2.2</b>	<b>A Estrutura do Curso de Pedagogia da UFRN.....</b>	<b>62</b>
3.3	DESENHO DA PESQUISA.....	65
3.4	INSTRUMENTO DE PESQUISA: O QUESTIONÁRIO.....	69
<b>4</b>	<b>APRESENTANDO OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN – CAMPUS CENTRAL.....</b>	<b>74</b>
4.1	GÊNERO QUE SE REAFIRMA.....	75
4.2	FAIXA ETÁRIA DOS LICENCIANDOS.....	78
4.3	ORIGENS SOCIAIS.....	78
4.4	EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS COM O FAZER DOCENTE.....	87
4.5	A DIFÍCIL ARTE DE ESCOLHER A PROFISSÃO.....	93
<b>5</b>	<b>CONHECENDO A ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O FAZER DOCENTE PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>106</b>
5.1	A ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS - TALP: PRIMEIROS	

PASSOS DO ESTUDO.....	106
5.2 OS PRÓXIMOS PASSOS: A REALIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS (PCM).....	115
5.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	120
5.4 AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL.....	121
<b>5.4.1 Análise de Conteúdo.....</b>	<b>127</b>
5.5 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES DO PCM.....	132
5.6 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O FAZER DOCENTE.....	132
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE.....	205

[...] O curso de formação inicial é apontado como apenas uma das fontes de aprendizagem profissional docente. Destacam também os saberes advindos de sua própria história de vida, de suas representações, de sua escolarização anterior, da sua própria experiência em sala de aula e na escola, de seus estudos teóricos (Maurice Tardif, 2002).

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar e discutir a formação inicial do professor é um grande desafio na atualidade, considerando as novas tarefas atribuídas à escola e à dinâmica do momento sociocultural e histórico da sociedade da informação e da comunicação. O momento atual da sociedade, nomeada como sociedade do conhecimento, consequentemente da aprendizagem, impõe ao projeto formativo do professor uma revisão na perspectiva de fortalecer e/ou promover mudanças no interior dos currículos de formação e das instituições formadoras que viabilizem ações institucionais de docentes para responderem às novas demandas sociais, tecnológicas e legais referentes à educação brasileira.

Atualmente, os cursos de formação inicial de professores caminham no sentido de consolidar um novo paradigma de formação, tomando como base de referência a prática escolar e a reflexão crítica (teórico-prática) como condição essencial da formação docente. Nesse sentido, o professor formado deve ser visto como alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente, tanto na sua própria vida como na vida do aluno.

Ao pensar os processo formativos de professores remete-se aos novos conhecimentos que devem ser aprendidos pelos mesmos, focando as discussões sobre quais novos conteúdos/conhecimentos devem estar presentes na formação que se quer para tais profissionais. O propósito deste trabalho vem a ser olhar essa temática sob um ângulo diferente, invertido. Tomam-se aqui a perspectiva dos licenciandos em formação inicial e de como os mesmos mobilizam os conhecimentos adquiridos na formação no processo de construção/reconstrução de saberes que passam a permear a sua prática pedagógica.

Realizar estudos que permitam conhecer como os alunos-professores e futuros professores percebem, entendem e explicam a profissão docente é um tarefa relevante, pois com base nesses dados pode-se planejar os cursos e processos formativos que, ao mesmo tempo, considerem a perspectiva dos licenciandos e futuros profissionais, visando a uma educação de qualidade.

Os cursos de licenciatura tem um papel fundamental na socialização profissional e na construção identitária de professores. É o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja por

experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos.

A formação inicial tem, assim, um peso considerável na construção da profissionalização docente, ou seja, no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

A profissionalidade é construída por meio das situações exteriores da profissão que são, de alguma maneira, interiorizadas pelos docentes e representadas na sua ação profissional. Há, nesse caso, uma internalização dos conceitos e concepções advindos do campo profissional da docência. As internalizações não são neutras ou simplesmente absorvidas, elas são ressignificadas pelos indivíduos e constituem a essência profissional (SACRISTÁN, 1999).

Tomamos como referencial de aproximação do fenômeno a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que permite compreender como os licenciandos desse estudo constroem suas representações sobre os objetos de conhecimento que circundam em seu mundo. A representação social se constitui como uma forma de conhecimento que, mais que proporcionar uma orientação prática, organiza e constrói uma dada realidade (JODELET, 2001).

Este trabalho evidencia as representações sociais do fazer docente, partilhadas por licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Pressupõe-se que o significado da docência para esse grupo pode estar, de alguma forma, orientado por representações sociais oriundas de seus contextos sociais, haja visto a influência destas na formação e na prática profissional desses licenciandos.

Estudar as representações sociais que os futuros pedagogos elaboram sobre o fazer docente é um meio de avaliar como se tem realizado a formação inicial na universidade, bem como de compreender a elaboração que esses licenciandos fazem sobre seu trabalho e a identificação que constroem a respeito do que é/e como é ser professor, sendo estes aspectos chaves que moverão suas escolhas, ações e interações na prática docente.

As significações sobre a docência e como ser professor são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula e até mesmo antes de entrar nela. Tem-se uma representação do que seja professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, afinal essas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas vidas, trazendo

experiências que refletem comportamentos, valores, posturas profissionais e pessoais, que são os nossos primeiros saberes da docência.

Esses saberes permitem ao licenciando chegar ao curso de formação inicial sabendo sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência como aluno, tendo passado por vários professores durante toda a sua vida escolar, possibilita-o saber quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos e não em didática, ou seja, quais sabiam ou não ensinar. Também é possível saber sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada: das mudanças históricas na profissão, da não valorização social e financeira da profissão, das dificuldades de estar diante de turmas turbulentas em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os esterótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação e, também, das experiências vivenciadas como docentes.

Nesse sentido, acreditamos que conhecer o processo de construção da identidade docente se institui como tema de grande relevância para a educação. Tal processo interfere diretamente na formação docente, visto que a constituição desta identidade se inicia no percurso formativo, configurado por diferentes fatores que se interpenetram desvelando o significado e a imagem que os licenciandos vão configurando, construindo e ressignificando sobre o ser professor.

As questões da formação docente sempre fizeram parte do meu interesse de pesquisa, estando presente desde os primeiros trabalhos que realizei no Programa de Iniciação Científica do CNPq como bolsista e aluna do curso de Pedagogia da UFRN – Campus Central. Esse período foi de grande relevância para a minha formação, pois tive na minha orientadora o exemplo de ética, dinamicidade, entusiasmo, prazer e contribuição acadêmica que devem acompanhar o pesquisador em toda sua trajetória acadêmica.

Durante as sessões de orientação e estudos com o grupo, foi possível aprofundar os conhecimentos teóricos e, principalmente, aprender a reconhecer os limites dos trabalhos realizados e criar novas expectativas de pesquisa. Assim, ao longo de cinco anos de estudo, a cada relatório elaborado, a cada coleta de dados realizada, a cada leitura de textos, a cada rascunho do projeto dessa dissertação, pude acompanhar o avanço dos resultados das minhas pesquisas e, nesse sentido, o papel fundamental da participação no grupo de pesquisa na compreensão sobre a complexidade que envolve a formação docente.



Vivenciar o outro lado da pesquisa me permitiu compreender a necessidade de preservação da identidade dos sujeitos, de ética, e de coleta e análise dos dados em coerência com as suas fontes. Essas noções, agora aprofundadas na pós-graduação, em nível de mestrado, foram muito importantes nas escolhas de obtenção e tratamento dos dados empíricos aqui adotados e na metodologia de análise desta pesquisa.

O interesse por investigar os alunos do curso de Pedagogia da UFRN teve início quando ainda aluna do referido curso. Ao partilhar com meus colegas os conflitos, inseguranças e dilemas acerca do processo formativo, começou a despertar-me a curiosidade acerca dos processos de constituição desses grupos em formação, mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Com o início das leituras e desenvolvimento do trabalho de campo, comecei a indagar mais sistematicamente sobre a repercussão dos saberes femininos presentes na prática docente como elemento fundamental da formação profissional, visto o curso de Pedagogia estar voltado para formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e tendo sua história ligada aos cursos normais que se caracterizam pelo “cuidado” de crianças. A partir da realização dessa pesquisa, foi possível compreender o papel da mulher na educação e perceber a existência de um ideário feminino na representação dos alunos participantes na investigação.

Assim, intensificou-se a necessidade de aprofundar o entendimento sobre os novos componentes que vão sendo incorporados ao discurso ao longo do processo formativo do professor, e entender como isso se reflete na construção dos saberes dos alunos em formação sobre o fazer docente. O foco de nosso interesse nesse trabalho é a construção da representação social de alunos do curso de Pedagogia da UFRN sobre o fazer docente.

Nesse sentido, o fenômeno do fazer docente pareceu ser um objeto, por excelência, para um estudo das representações sociais, articulado ao contexto da formação de professores, pelo fato da Teoria das Representações Sociais auxiliar no entendimento de como os alunos em formação pensam sobre os objetos que permeiam sua formação e sua prática pedagógica. Guareschi (2008) salienta que as representações sociais estão entrelaçadas com o próprio processo de construção de uma identidade. Para ele, a construção de uma identidade é uma interpretação da realidade, havendo, assim, um intercâmbio entre a tarefa representacional e de identificação.

O presente estudo é subsidiado teórica e metodologicamente pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978) por considerar este referencial adequado à

apropriação e interpretação do universo simbólico desses estudantes. A importância das representações sociais para o estudo das identidades é dada pelo fato destas permitirem a apreensão, num plano macro e micro, dos sentidos que os indivíduos constroem sobre os objetos que, num processo de diferenciação, servem de elementos de distinção e de afirmação social. Assim, o conhecimento não apenas da representação social que os alunos do curso de Pedagogia da UFRN tem de si, mas também de outros objetos sociais do seu cotidiano, pode servir de chave para o desvelamento dos traços constitutivos do seu sistema de identidade. Concordamos, desse modo, com a visão de Andrade (2003a) quando afirma que o processo representativo é uma construção social da realidade, em nível simbólico, em que o sujeito deixa marcas de sua identidade naquilo que representa.

O construto representacional é, simultaneamente, individual e social. A interestruturação desses dois níveis se dá através da integração do sujeito nos diferentes grupos sociais com os quais ele se confunde, ao mesmo tempo que se diferencia, tornando-se indivíduo. O sujeito inserido num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, tem seu conhecimento de mundo determinado por um instrumento carregado de significações culturalmente pré-estabelecidas, mas esse sujeito torna-se um ator social, recriando o mundo, não só materialmente, mas também simbolicamente, atribuindo novos sentidos ao objeto social.

Admite-se aqui que a docência, enquanto construção social, coletiva e intersubjetiva, exige do aluno em formação um esforço no sentido de compreendê-la e nomeá-la. Essa compreensão aproxima o aluno em formação de sua profissão, tornando-a familiar, permitindo que ele possa lidar com ela em diferentes contextos de sua vida e do seu fazer profissional. Estamos, pois, lidando com formas de conhecimento social, com maneiras de representar os objetos relevantes do mundo, de internalizá-los e reinterpretá-los para torná-los compreensíveis e, assim, poder agir.

Nesse momento torna-se importante elucidar que a Teoria das Representações Sociais surge em 1961, com a obra de Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, traduzida no Brasil com o título de **Representação Social da Psicanálise**. Neste trabalho, o autor procura entender como o saber científico é compreendido e arraigado na consciência de indivíduos de grupos leigos. A partir dessa obra seminal torna-se possível afirmar que a proposta básica do estudo das representações sociais é compreender como ocorre o processo de construção da realidade.

Para definir as representações sociais, toma-se a clássica conceituação de Jodelet, avaliada por Guareschi (2008) e Sá (2002) como sendo a de maior aceitação no mundo acadêmico: “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.36).

Santos (2005) esclarece que a expressão **representações sociais** diz respeito ao conhecimento produzido no senso comum. No entanto, não é qualquer conhecimento, mas aquele que é “compartilhado, articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais” (p.21). A autora acrescenta que falar, então, na **Teoria das Representações Sociais**, é fazer referência a um conhecimento científico, um modelo teórico que tem como finalidade “compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum” (SANTOS, 2005, p. 21). Assim, a Teoria das Representações Sociais objetiva estudar o fenômeno das representações sociais.

Moscovici (1978) ao elucidar detalhes da teoria explica porque se constroem representações sociais, evidenciando dois processos como sendo principais: **ancoragem** – a transformação do estranho e desconhecido em algo conhecido e familiar, através da inserção de características do objeto novo aos arquétipos preexistentes na memória; e **objetivação** – o processo através do qual se torna concreto o que era abstrato. É a transformação de conceitos em imagens. A partir dessas conceituações podemos dizer que as representações sociais operam como guias, fornecendo às pessoas elementos para que possam, diante da realidade, interpretá-la, organizá-la e se posicionar, definindo ações nas interações dos indivíduos ou grupos com os fenômenos a sua volta.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais, enquanto sistema de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam, organizam as condutas, as comunicações sociais, intervindo, por sua vez, em processos variados, tais como: a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

A representação social torna a reconstrução do real possível, através da interpretação dos elementos que constituem o meio ambiente de uma forma ordenada e significativa para os membros de uma comunidade determinada, traduzindo a realidade para um conjunto lógico do pensamento que vai constituir, para certa coletividade, uma visão de mundo (NÓBREGA, 2001).

Nesta mesma acepção e de forma complementar, Jovchelovitch (2008, p.78, *grifos da autora*) afirma que:

[...] o sujeito constrói, na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a existência de símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstâncias nas quais ele se encontram [...]. O sujeito psíquico, portanto, não está nem abstraído da realidade social, nem meramente condenado a reproduzi-la. Sua tarefa é elaborar a permanente tensão entre o mundo que já se encontra constituído e seus próprios esforços para ser sujeito.

Segundo Moscovici (1978) o caráter "social" das representações se caracteriza por surgir em meio as conversas e discussões do cotidiano; por ser compartilhada em um grupo, flui, já que as pessoas compreendem umas às outras; e, por fim, por determinar as distinções entre os grupos, impondo-lhes limites. O autor finaliza explicando que, em sua concepção, a representação é "social" porque é uma "modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p.26).

Nas sociedade modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações que introduzem descobertas de novos objetos e, com eles, novas indagações. Estas questões emergentes frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-las, aproximando-as daquilo que já conhecemos, usando palavras e imagens que fazem parte do nosso repertório. Nas conversas diárias somos solicitados a nos manifestar sobre elas, procurando explicações, fazendo julgamentos, tomando posições. Nessas interações vão sendo feitas negociações de sentidos que permitem estabelecer, no âmbito dos grupos, consenso sobre os objetos sociais que lhes parecem relevantes. Assim, vão sendo produzidas coletivamente novas representações que passam a fazer parte do repertório desses grupos, não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação, orientar e justificar condutas, bem como forjar a identidade grupal e o sentimento de pertença do sujeito.

Novos olhares indicam, portanto, que as relações entre formação, trabalho e identidade devem ser redimensionadas, com base na introdução de questões que afetam a

subjetividade e apontam a necessidade de se estudar as representações sociais, os discursos que fundamentam as atribuições de significados e a análise do imaginário social. Em outras palavras, a vida cotidiana, repleta de significação cultural, é constituída por estruturas relevantes a grupos e comunidades a partir das quais os sujeitos constroem suas histórias de vida e de profissão, pois é por meio do processo comunicativo (social) que os sujeitos revelam o que pensam (crenças, ideologias, representações) ou simulam o que pensam, sentem ou acreditam (MOSCOVICI, 2005).

Diante dessas considerações, concorda-se com Gilly (2001, p.321), quando afirma que o campo educacional é privilegiado para observarmos “[...] como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.” Desse modo, pode-se dizer que as representações sociais proporcionam um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o âmbito educacional e seus resultados, favorecendo uma análise minuciosa dessa relação. Torna-se, pois, um instrumento de grande utilidade para compreender o que ocorre no interior da escola e das interações educativas.

As representações sociais são tanto conteúdos simbólicos de elaboração, como a própria prática que produz tais conteúdos, em constante construção dentro do próprio movimento de interação social. Pressupõe-se, então, que os professores em formação se apropriam dos conhecimentos da formação, modificando-os de acordo com as relações que estabelecem em seu campo de atuação e com os códigos de identificação dos grupos sociais aos quais pertencem. Eles aplicam essas novas teorias em suas práticas pedagógicas permeando o fazer docente com marcas dessa estrutura de pensamento.

Para Andrade (2003b), a Teoria das Representações Sociais permite entender como os professores compreendem o fazer docente a partir do modo como articulam seus saberes da prática, com valores sociais e com os saberes teóricos que lhe são apresentados durante a formação. Além disso, essa teoria permite visualizar como esses atores articulam, reconhecem contextualizam, categorizam e fragmentam tais conhecimentos para apoiar condutas. A Teoria das Representações Sociais, enquanto instrumento de análise do contexto da formação, traz contribuições significativas para compreensão da construção e da consolidação dos conceitos compartilhados pelos sujeitos pertencentes a um determinado grupo, possibilitando compreender a influência da formação na construção dessas representações.

Mediante essas afirmações, alguns questionamentos se colocam como necessários para melhor definição do percurso investigativo a que nos dispomos a enveredar. São eles: a formação entra, aqui, como um saber novo, mais elaborado que se insere num amálgama de saberes já adquiridos sobre o fazer do professor. Então: 1. É possível saber como esses novos componentes vão sendo incorporados ao discurso ao longo do processo formativo? 2. Como as questões de gênero atravessam a formação profissional e são refletidas no discurso das professoras sobre a prática docente? 3. Quais os processos cognitivos e discursivos que constituem as suas representações sobre a prática docente? 4. Como essas representações se articulam com o saber sobre o fazer desses estudantes?

Na tentativa de responder a essas indagações foi-se delineando o objeto de estudo a que nos voltamos: **representação social de alunos do curso de Pedagogia da UFRN sobre o fazer docente**. Buscamos saber que imagens e significados da docência compõem o universo simbólico desses alunos em processo formativo sobre a docência e como essa representação vai se configurando na construção desse ser docente. Tomando como eixo central a interface das representações sociais e formação docente, objetivava-se, a partir das representações sociais (RS) construídas e partilhadas pelos licenciandos de pedagogia sobre o fazer docente, desvelar as possíveis relações entre tais representações e as atitudes desses estudantes para com o processo formativo e o exercício da futura profissão. Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: 1. **Identificar as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia sobre o fazer docente;** 2. **Investigar como as questões de gênero atravessam a formação profissional e são refletidas no discurso sobre a prática docente dos alunos em formação;** 3. **Entender como os alunos do curso de Pedagogia articulam as representações sociais sobre o fazer docente e os modelos de docência que enunciam.**

Como foi exposto, o nosso estudo buscou aprender a forma como os alunos compreendem, nomeiam e agem na profissão. Trata-se de ver como eles enxergam a profissão docente, como constroem para si e para os outros imagens e significados do ser docente e de atuar na profissão. Enquanto construção social, o ser professor indica a posse de um conhecimento, de um saber da e sobre a profissão. Conduzindo-se a um objeto, o fazer docente, e tomando por referência o pensamento social, isto é, “o já dito, o já falado, o já comunicado a respeito da profissão, os professores incorporam, reelaboram e transformam esse conhecimento num saber útil e aplicável em contextos

de vida e de trabalho” (CAMPOS, 2008, p.19). É necessário, portanto, elaborar simbolicamente o objeto, construir imagens e significados sobre o fazer docente para lhe dar concretude e, assim, lidar com ele.

A representação é construída para dar ao grupo um referencial de percepção, compreensão e ação diante das exigências postas pela profissão. Ao construir uma representação sobre o fazer docente o grupo de alunos em formação se protege enquanto grupo, cria uma identidade social para si e para cada um de seus membros, permitindo que se reconheçam enquanto profissionais e ajam como tal.

Do ponto de vista social, este trabalho procura dar uma contribuição ao tratar de uma das questões centrais para a qualificação docente, a prática de ensino. Para isso, é necessário conhecer o que os alunos em formação pensam sobre o fazer docente e como o atual desenho dessa formação contribui para ressignificação do ser professor.

Quando um educador busca captar as representações que emergem da reflexão sobre si mesmo, encontra caminhos para a construção de novos saberes. Elas permitem estudos e pesquisas na perspectiva de alicerçar uma proposta de formação em que o professor saiba ouvir, perceber-se e interagir a partir de uma prática pedagógica reflexiva. Ao situar a formação de professores no âmbito das representações sociais, a ação pedagógica pode configurar como possibilidades de obter avanços mais significativos no processo de formação.

O saber-fazer se constrói no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e na construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história individual, de suas representações, de suas interações, de seus saberes, de suas angústias e anseios e do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Outra contribuição deste estudo é o intuito de provocar o olhar para os alunos em formação como protagonistas e articuladores da relação teoria-prática. Para isso, o referencial epistemológico da teoria das representações sociais auxiliará no entendimento de como esses sujeitos refletem sobre seu fazer, como interpretam seu contexto, como tomam decisões, como deliberam suas ações cotidianas, como manipulam e articulam seus objetos de conhecimento, transformando-os em objetos a conhecer.

Espera-se, ainda, por meio dessa teoria, conhecer como os sujeitos individuais e

coletivos interpretam e atribuem significados aos objetos sociais, pois somente por caminhos como esse será possível apreender o universo simbólico dos alunos em formação, assim como o que pensam e como pensam suas práticas pedagógicas, nas articulações entre as categorias científicas e as pedagógicas.

Para compreender a natureza das questões mobilizadas e foram determinantes para construção desse trabalho, estaremos dialogando com a literatura científica acerca da construção da formação inicial na constituição do ser e fazer da profissão docente, ao mesmo tempo em que serão consideradas algumas variáveis aqui investigadas, caminhando assim para o levantamento do arcabouço teórico proposto na condução desse trabalho.

Seguindo esse percurso de estudo, o presente estudo encontra-se organizado em seis partes: o contexto introdutório ora apresentado, quatro capítulos que se remetem ao desenvolvimento e aos alcances da pesquisa realizada e, por fim, as considerações a que chegamos ao término de nossa investigação.

No primeiro capítulo, fundamenta-se o aporte teórico escolhido para o desenvolvimento do presente estudo. Nesse sentido, procurou-se explicitar a importância do estudo das representações sociais como componente importante no processo de constituição da identidade de alunos em processo formativo. Neste capítulo apresenta-se, ainda, uma imersão histórica da profissão docente, evidenciando sua evolução histórica. E para finalizar esse capítulo, trazemos estudos que evidenciam a complexa relação entre o professor e o seu fazer da profissão, procurando inferir sobre a força dessas regularidades na configuração do ser professor.

No segundo capítulo, apresentam-se os procedimentos empregados na investigação, tanto metodológicos quanto de análise. Realizam-se uma descrição e uma discussão da pertinência da escolha destes instrumentos na relação com o objeto de estudo. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente em autores como Roazzi (1995), Buschini (2005), Bilsky (2006), Abric (1998), Bardin (1977) e Franco (2007), que apresentam abordagens relevantes sobre a temática. Neste estudo tivemos como procedimento central o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM, que foi realizado com um universo representativo de 120 estudantes do curso de Pedagogia da UFRN- Campus Central. A participação desse grupo foi dividida em duas etapas: Na 1ª etapa trabalhamos com um grupo de 30 sujeitos na realização da Técnica da Associação Livre de Palavras – TALP. Na segunda etapa, trabalhamos com 90 alunos na realização do Procedimento de Classificações Múltiplas. Além desse universo apresentado,



trabalhou-se com um universo de 546 alunos na realização de um questionário que teve como objetivo levantar um perfil dos alunos do curso de Pedagogia. Perfil que será apresentado no terceiro capítulo desse trabalho.

No terceiro capítulo, como já explicitado, apresentamos o perfil socioeconômico dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN.

No quarto capítulo, apresentamos as primeiras aproximações de análise obtidas a partir da técnica de associação livre de palavras. Essa análise inicial se caracteriza com um caráter especulativo resultando no levantamento de hipóteses que foram aprofundadas ao longo de todo o trabalho. Neste capítulo apresentamos, também, a análise multidimensional. Através das Classificações Livres e Dirigidas verificamos as representações sociais sobre o fazer docente, como os professores se relacionam com o fenômeno.

Por fim, em nossas considerações finais, enfatizamos a contribuição da Teoria das Representações Sociais e apontamos as aproximações e constatações que nos foram possíveis realizar.

As representações sociais expressam a maneira como as pessoas sentem, interpretam e percebem o mundo e permitem entender as marcas que caracterizam cada época histórica de uma determinada sociedade [...]. Dessa forma, estudar as representações sociais de um determinado segmento social significa verificar quais são os referentes sociais que esse grupo assume diante de aspectos destacados dentro da prática da sociedade (Otavio Augusto Tavares).

## 2 SER PROFESSOR – UMA HISTÓRIA NO TEMPO E NO ESPAÇO: UM ESTUDO A LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta investigação, objetiva-se estudar os elementos de constituição identitária dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN- Campus Central, na intenção de caracterizar as representações sociais manifestadas por esses alunos sobre o trabalho do professor, identificar os elementos que definem tais representações (o conhecimento de seu conteúdo) e compreender a forma dinâmica da organização desses elementos.

No processo de constituição identitária, além do trabalho, concorre também as representações que correspondem as ideias, imagens, valores, crenças que perpassam os diversos grupos sociais de que os sujeitos participam. No caso do ser professor há um amplo universo de representações das mais diversas ordens, que interferem na construção do trabalho docente. Por acreditar nisso é que julgamos importante investigar quais imagens os licenciandos têm da docência, visto entendê-las como constitutivas de sua identidade profissional.

Pensando sobre a relação entre constituição de identidade e trabalho (DUBAR<sup>1</sup> *apud* PLACCO *et al*, 2006), entendemos que o processo de construção da identidade profissional pressupõe o significado social da profissão docente, a revisão das tradições, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, o confronto entre as teorias e as práticas, a análise sistemática do seu fazer à luz das teorias existentes, bem como pelo, o significado que cada licenciando confere a docência. Esse processo se dá a partir dos valores que os licenciados carregam consigo, de seu modo de se situar no mundo, de suas experiências, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, e do sentido que tem para esse licenciando a docência. Percebemos claramente, em contato com os futuros professores ou através de seus discursos, um jogo de forças entre o que concebem ser esperado deles (pela escola, família, literatura pedagógica) e o que imaginam ou conseguem desenvolver efetivamente como prática em sua sala de aula ou como resultados a serem alcançados.

A identidade profissional não deve ser compreendida como algo fixo e estático, mas sim como um processo em constante mudança, em permanente construção e reconstrução. A identidade é estabelecida na relação com os pares que se constituem como diferentes espelhos para diferentes identificações. Dessa forma o indivíduo não

---

<sup>1</sup> DUBAR, c, A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, porto Editora, 1997.

pode ser visto de forma isolada, fragmentado do contexto, mas sim em relação e na relação com ele. Isso dá a identidade um caráter de igualdade e diferença, de particular e coletivo, de subjetividade e objetividade (CIAMPA<sup>2</sup> *apud* PLACCO *et al*, 2006).

Para Placco (2006) o processo constituição identitária é configurado num intenso conflito entre os atos de atribuição e sentimentos de pertença que caracteriza o processo de construção e desconstrução de identidade fundamentada nas e pelas identificações e não identificações, promovidas pelas relações sociais e representações sociais sobre o próprio trabalho docente ou sobre o futuro trabalho.

Essas relações de força entre atribuição e pertença poderão revelar, no caso dos professores em ambiente de trabalho ou de futuros professores em processo de formação, aspectos importantes de ação e representação da docência, que é fundamental para a apropriação de ações formativas para esses profissionais.

A articulação entre o conhecimento científico sobre a docência, divulgado nos cursos de formação com o conhecimento do senso comum dos estudantes desses mesmos cursos, contribui para constituição da identidade profissional docente, e consequentemente, para a constituição da profissionalização nesse campo de atuação.

Partindo da perspectiva que rejeita uma visão estática que separa o sujeito de sua prática e o concebe isolado do seu contexto histórico e social, espera-se compreender os processos pelos quais os conhecimentos, constituídos por esses estudantes durante o curso de Pedagogia, se apresentam como um processo de construção da realidade que permita compreender a tessitura mútua entre o conhecimento científico e o senso comum, tessitura essa que irá orientar a produção de sua formação e sua ação educativa.

Admite-se que na tentativa de empreender essa busca do sentido do fazer do professor, para esses participantes, estamos lidando com fenômenos de conhecimentos, com formas de saber produzidas socialmente, com atividades contextuais de apropriação da realidade exterior ao pensamento e com elaboração psicossocial dessa realidade (JODELET, 2001).

A escolha da Teoria das Representações Sociais para fundamentar este trabalho se deve, em primeiro lugar, ao fato de este construto permitir uma aproximação da realidade social enquanto processo de construção permanente, fruto das constantes interações dos sujeitos sociais em seus contextos de vida. Estas diferentes formas de interação social não só constroem uma realidade objetiva, palpável, de possível

---

<sup>2</sup> CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1986.

manipulação, mas também uma realidade significativa, imagética e, portanto, simbólica. A docência, enquanto objeto dessa realidade, deve ser entendida como produto dessa construção coletiva e social, como um construto subjetivo que permite nomear e dar significado à profissão, ao mesmo tempo, como objetividade que diz respeito mesmo à atividade cotidiana do fazer docente. Porque, como afirmou Moscovici, “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2005, p.45).

Em segundo lugar, por entender que subsidiada pelo aporte teórico dessa abordagem, pode-se pensar a representação social do fazer docente como uma teoria coerente que permite aos sujeitos nomear o objeto representado e lidar com ele. Ela se constitui de um conjunto de “[...] conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções são dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar condutas” (SANTOS, 2005. p.22). A Teoria das Representações Sociais permite recuperar tais construções, enxergar a articulação dos seus elementos constitutivos e compreender como elas alimentam a prática cotidiana desse grupo social.

Em terceiro lugar, a partir dessa abordagem, pode-se compreender o fazer docente como produto de atividade individual e grupal de sujeitos sociais em atividade, lidando com profissão e atribuindo a ela uma significação. O ser professor aparece então como produto de relações de indivíduos em atividade social dentro de contextos específicos, em comunicação permanente entre si e com a ecologia do seu ambiente, numa intensa atividade mental de construção e reconstrução da atividade docente. Com esse aporte teórico é possível pensar no aluno em formação como “um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (GUARESCHI, JOVCHELOVITCH, 2008, p.19).

Entendemos ser a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001) um referencial a partir do qual se pode compreender como se constroem os objetos simbólicos como este que estamos lidando. Fabricamos representações porque temos necessidade de saber como nos relacionar com o mundo que nos cerca e com as pessoas com as quais partilhamos. Elas (as representações sociais) são importantes na medida em que nos “guiam na forma de nomear e definir juntos os diferentes aspectos de nossa realidade de todos os dias” (JODELET, 2001, p.31).

A Teoria das Representações Sociais, assim como foi desenvolvida por Moscovici (2005), representa também um esforço no sentido de romper com uma Psicologia Social dominada, de um lado, pelo comportamentalismo e pelo experimentalismo de base positivista e, de outro, pelo extremo subjetivismo a que foi conduzida essa ciência. Apresentada por Moscovici no início dos anos 60, a abordagem das representações sociais tinha por preocupação romper com os modelos unidirecionais que dominavam a Psicologia Social de sua época, além de ser, segundo o seu autor, uma teoria social do conhecimento capaz de unificar a Psicologia Social. Assim, recompor o indivíduo cindido pela Psicologia Social de então e dar um novo status a essa ciência foi a intenção do fundador da Teoria das Representações Sociais.

Segundo Rey:

O conceito de representação Social (RS) significou, sem dúvida, a criação de uma nova zona de sentido dentro da psicologia social, orientada em um dos processos mais importantes da subjetividade social, que foi totalmente ignorado pela psicologia social anterior: o processo de gênese e desenvolvimento do conhecimento social (REY, 2005, p.123).

As representações sociais são construídas a partir de condicionantes histórico-sociais, de acordo com o grupo a que pertencem as pessoas. Assim, pressupõe-se que os alunos do curso de Pedagogia da UFRN constroem representações sociais do ser professor a partir do contexto social em que vivem e do significado que esse objeto social tem para cada uma dessas pessoas e para o grupo como um todo, levando em conta tanto as atualizações conceituais e valorativas do momento histórico vivido, quanto os remanescentes significativos que entram na composição representacional do objeto em foco. As representações sociais, por se tratarem de um conteúdo mental, são geradas através das comunicações e das elaborações desses indivíduos.

O sujeito precisa encontrar formas de se relacionar e agir que se coadunem com a organização de sua subjetividade individual, mas que também não se choquem com as relações que estabelece em seu contexto social. Temos, assim, trocas simbólicas que constituem a característica histórica da subjetividade, nas quais o sujeito constrói e reconstrói o meio simultaneamente. Dessa forma, supera-se a dicotomia entre o externo e o interno, tornando-os constituintes de um único processo de apreensão e

compreensão do mundo, no qual o modo de olhá-lo, o modo como este se apresenta ao indivíduo e quais significados lhe são dados serão definidores da ação.

Pode-se afirmar, então, que a subjetividade é componente da construção das representações sociais, pois é esta uma forma de conhecimento que possibilita o entendimento do mundo e a ação dos sujeitos sobre o mundo. O processo representativo se dá de forma individual e social, num movimento de trocas intra e interindividual, através da integração dos sujeitos aos diversos grupos nos quais cada um é igual e diferente ao mesmo tempo. Conforma-se, assim, sua identidade, construto que se modifica ao longo da vida do sujeito a partir das suas diversas, maleáveis e até contraditórias vivências, mas sempre mantendo uma coerência interna:

[...] Então, a forma como cada sujeito (especificamente e em relação ao lugar social que está ocupando) organiza esse material, ou seja, a forma subjetiva em que se dá essa organização é parte ativa na construção de uma representação. Assim, o estudo de uma representação social, dessa forma específica de conhecimento, deve buscar a compreensão dos processos intra e interindividual que estão acontecendo ao mesmo tempo em que determinado contexto histórico e social (ANDRADE, 2003a, p.64).

O construto das representações sociais, assim como foi formulado por Moscovici (2005), pressupõe que o conhecimento social se dá numa relação entre atividades mentais, cognitivas, de elaboração do pensamento e de atividades sociais, movimento e processos de comunicação e linguagem. As ideias, as imagens socialmente construídas, os significados atribuídos aos objetos do mundo enquanto formas de pensamento são elaborações mentais de sujeitos socialmente situados e historicamente datados. São indivíduos que, no mundo e em relações com outros indivíduos, sujeitos a processo inter e intrassubjetivos de comunicação e discurso, nomeiam os objetos desse mundo para lidar com eles. Procuram tornar o mundo familiar para poder agir. Ao se deparar com o fazer docente como objeto significativo, os alunos em formação procuram construir um conjunto lógico e ordenado de percepções, de entendimentos e de ações que permitem ao grupo estar na e lidar com o fazer da profissão. Através de um processo de comunicação que permite a circulação de informações sobre o objeto da representação, das suas qualidades e dos seus atributos – um processo longo, tão antigo quanto inacabado do ser professor que lhes permite pensar, agir e lidar com a profissão.

Moscovici reafirma a atividades do indivíduo pensante, ativo e inventivo. Nega que a atividade do pensamento humano se reduza a um mero processamento de informações transformadas, posteriormente, em gestos e ações. Nega, ainda que tal pensamento esteja sob controle absoluto (de uma ideologia, por exemplo) e se resuma a reproduzir ideias prontas e acabadas. Contra tais limitações, o autor propõe o conceito de sociedade pensante. Os indivíduos são seres pensantes. Os objetos, os acontecimentos, as ciências e as ideologias “[...] apenas lhes fornecem os alimentos para o pensamento” (MOSCOVICI, 2005, p.45).

Através dos processos de objetivação e ancoragem pode-se inferir sobre a construção desses significados, sobre a elaboração e funcionamento dessas representações. As representações, enquanto construções sociais são criadas pelos indivíduos ou grupos em processo de comunicação e cooperação. Não são os indivíduos isolados que as criam. Elas são sempre produto de atividades de um grupo que sabe a partir de um lugar. Os conceitos de ancoragem e representação propostos por Moscovici permitem compreender como o conhecimento social é produzido pela incorporação, elaboração e transformação de um objeto ou conhecimento social relevante. Como ele se transforma em um conhecimento novo, uma nova representação do objeto e passa a compor o universo simbólico dos indivíduos ou grupo.

Verifica-se, nas falas desses alunos, aquilo que Moscovici (2005) enfatiza em sua teoria como sendo processos fundamentais à elaboração de representações sociais – ancoragem e objetivação. Entende-se ancoragem como o processo que transforma algo não familiar e perturbador, que nos intriga, em elemento de nosso sistema particular de categorias. Desencadeia-se um processo de reconhecimento do novo, buscando simultaneamente sua categorização e classificação no repertório já configurado do grupo.

Ancorar é para Moscovici (2005, p.61) classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, não existem e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, são ameaçadoras. Santos (2005, p.33) enfatiza que a ancoragem implica em atribuições de sentido; na instrumentalização do saber e no enraizamento no sistema de pensamento.

A objetivação inscreve-se no campo das ações práticas. Ou seja, enquanto a ancoragem está no campo das ideias, do pensamento, da subjetividade cognitiva, a objetivação é a própria ação dos indivíduos desencadeadas a partir do momento que



ancoram novas ideias, novas formas de pensar e de se relacionar com seu grupo a partir das novidades.

Segundo Nóbrega (2001, p.72): “[...] tais processos compreendem a imbricação e a articulação entre atividades cognitivas e as condições sociais em que são forjadas as representações. Trata-se dos processos de significação através dos quais o objeto é compreendido, as informações são trabalhadas e incorporadas, à maneira do grupo, ao conjunto de significações já existentes e aos processos de materialização dos significados em objetos concretos, palpáveis e manipuláveis. Ancorar é se apropriar do objeto e inseri-lo num sistema de pensamento já existente. É o momento de apropriação, de significação e reelaboração significativa do objeto visando torná-lo conhecido. Já na objetivação, o objeto ganha concretude: “[...] os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto” (SANTOS, 2005, p.32). Segundo Moscovici:

Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de comprá-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar e, conseqüentemente, controlar (Moscovici, 2005, p.61).

Enquanto objeto relevante, a docência vai se incorporando, de diferentes maneiras e com maior ou menor intensidade ao longo do tempo, ao universo simbólico dos alunos em formação. Não sendo ancorados em esquemas de significação preexistentes. Mesmo antes de estarem na docência, esses elementos já permeiam esse universo significativo e já estão sendo ajustados, desde há muito, aos seus esquemas de percepção. Ao se depararem com o fazer docente, muitos desses significados já fazem parte do universo simbólico desses alunos permitindo a eles lidar concretamente com a docência. O ingresso na profissão, por sua vez, implica a emergência constante de novos elementos que precisam, continuamente, ser ancorados, fundidos, reelaborados e objetivados em formas de ação.

As funções da Teoria das Representações Sociais articulam-se mantendo em encadeamento entre as ações dos indivíduos. Ou seja, há um saber que é preponderante para que haja, de fato, uma representação e para que os membros continuem comunicando-se uns com os outros no grupo a que pertencem, bem como com outros grupos. E, também, identifica-os enquanto membros de um contexto social específico e

os guia nas ações práticas do dia-a-dia em respeito às normas previamente estabelecidas ou negociadas entre eles, ou mesmo geradas a partir de novas demandas. Nesse trabalho, estaremos atentas às funções de saber, de identidade e de resistência das representações sociais, uma vez que é a intenção compreender como os licenciandos constroem as suas identidades docentes e como as representações protegem o grupo e sua identidade ante à irrupção do novo.

As representações, ao serem compartilhadas pelos membros de um grupo determinado, possibilitam a criação de uma unidade grupal ao defini-lo e diferenciá-lo, garantindo para o mesmo uma identidade. Estas representações alimentam toda uma rede de relações mais ou menos estáveis e úteis de conhecimento e interconhecimento entre os membros do grupo, o que garante a esses membros um sentimento de pertença, de inclusão e de diferenciação.

Longe de ser um produto acabado, a identidade é um processo de construção para o qual concorre uma diversidade de fatores. Ela se refere às questões de gênero que perpassam a docência, à posição social ocupada pelos professores, às políticas educacionais, o discurso circulante sobre o fazer docente. Fatores que aparecem expressos nos modos de ser e dos professores no exercício de suas funções profissionais. A identidade docente, na verdade, é produto de uma negociação. Os professores negociam “[...] suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.48). A identidade docente é um processo de construção social que está intimamente ligado às representações sociais que os professores fazem de si mesmos e de seu trabalho. Ela “[...] não é um dado adquirido, não é propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p.16).

Articulada a essa função de identidade, a função de resistência desempenhada pelas representações sociais nos diz das habilidades do grupo para lidar com as novidades e impedir que elas possam criar fraturas na identidade grupal: “através da resistência o grupo transforma o objeto [...] modificando seu conteúdo durante sua circulação no domínio público, identificando-o com os valores e concepções que são verdadeiros para esse grupo” (ANDRADE, CARVALHO; ROAZZI, 2003b, p.97). Esta função das representações se apresenta tanto como elementos capaz de conduzir grupos a se proteger de ameaças externas, à medida que o grupo reorganiza simbolicamente os

novos elementos e os objetiva em esquema de ações coerentes, como é capaz se mostrar para o grupo a necessidade de mudanças ante às fortes pressões exercidas pelos seus contextos de vida e de trabalho. Um movimento conflituoso e complexo de defesa e proteção num ambiente que sinaliza mudanças.

A função de resistência parece particularmente importante quando se analisa o processo formativo ao qual nossos sujeitos estão submetidos. Imagens e significados da docência são comunicados. Novos saberes e novas práticas são difundidos nesse processo, sinalizando aos alunos as mudanças em curso na profissão. Esses novos elementos precisam ser trabalhados pelo grupo, incorporando e reelaborando em seus esquemas de percepção anteriores. A função de resistência permite compreender que as representações sociais funcionam também como um “sistema cultural imunizante”, como afirma Bauer (2008). Através desse sistema, diz o autor, “[...] inovações simbólicas são ativamente neutralizadas através de sua ancoragem em formações tradicionais” (BAUER, 2008, p.252). Ao serem difundidos, comunicados entre os alunos, os novos elementos (imagens, significados, saberes, práticas) da docência mudam ao longo do processo, são significativamente reelaborados e acomodados: “a resistência da audiência não é algo que deva ser superado, mas um fator de criatividade e diversidade a ser considerado” (BAUER, 2008, p.252-253). Seja através do processo de formação a que estiverem sujeitos, seja por intermédio de outros processos comunicativos de formação e informação mais recentes, as inovações simbólicas a respeito do fazer docente passam por esse mecanismo de resistência.

## 2.1. FORMAÇÃO DOENTE: UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

Para apresentar a evolução histórica do conceito da docência, é necessário realizar uma imersão histórica sobre profissão docente no Brasil, demonstrando sua evolução, desde o conceito clássico, em que ela é considerada como ação artesanal, à sua caracterização como profissão, em que a docência é conceituada como atividade especializada que necessita do domínio de conhecimentos, da construção de saberes e competências e de constante processo de reflexão e ação compartilhada entre os pares.

Em seus primórdios, o exercício da docência esteve vinculado à Igreja. Sob a tutela da Igreja e no seio das congregações religiosas, foram formadas as primeiras congregações docentes. Esses professores eram preparados sob o rigor da Companhia de

Jesus (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006), de modo que nesse período despontava-se uma carreira próxima aos moldes de “profissão” que encontramos hoje, salvo suas peculiaridades, já que a vocação religiosa bem como o “ato de professar” num enfoque altruísta eram a tendência seguida por esses mestres. O perfil docente predominante, nesse período é o de professor *magister* ou mago, considerando o mestre que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências teóricas são suficientes (ALTET, 2001, p.25). Tem-se a concepção de docência vinculada a de sacerdócio.

Em 1759 ocorreu a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal. Ao suprimir toda a estrutura da educação jesuítica, a Metrópole tomou uma série de medidas visando ao controle e à reorganização do ensino. O Alvará de 28 de junho de 1759 expressava a ideia dessa tentativa. Com ele criava-se o cargo de diretor de estudos, a prestação de exames para os professores e proibia o ensino público e particular sem licença do diretor, entre outras medidas.<sup>3</sup>

Esta transição ocasionou a estatização do ensino, substituindo educadores religiosos por leigos, agora integrados ao funcionalismo público. Portanto, a origem da profissão docente no Brasil teve como marco uma pedagogia não especializada, com mestres improvisados que mantinham uma relação de dependência apenas transferida da Igreja para o Estado. Assim, esse processo de estatização se configura como uma substituição do corpo docente sem, contudo ocorrer, mudanças significativas nas “motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: modelo de professor muito próximo do modelo de padre” (NÓVOA, 1997, p.15).

Embora o Estado procurasse estabelecer o controle sobre o sistema de ensino, este continuava fragmentado e disperso na pluralidade de aulas isoladas. É bem verdade que uma nova escola não surgiu daí. É bem verdade que também daí não surgiu um novo professor. Contudo, a reforma abriu o caminho para sua constituição. Os professores passam a ter direito a salário pago pelo Estado, são selecionados por exames públicos, estão sujeitos a um controle externo e precisam de licença para lecionar. Isso demonstra uma vontade do Estado em exercer um controle sobre o trabalho do professor e a licença para lecionar é expressão para essa vontade. Além do mais “a autorização para lecionar emitida pelo Diretor de estudos se constitui em um verdadeiro suporte legal para o exercício da atividade docente” [...] (MENDONÇA, 2005, p.31).

---

<sup>3</sup> O alvará pode ser encontrado em ALMEIDA, José Ricardo Pires de. História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação. São Paulo: EDUC; Brasília-DF: INEP/MEC, 1989.

Apesar dos esforços de Pombal, é de se notar a ausência de unidade no sistema de ensino e a inexistência de uma escola regular sob o controle do Estado. Em lugar do enorme bloco hegemônico que era a organização dos padres da Companhia de Jesus, foi instaurado um ensino desorganizado e desenvolvido através de disciplinas independentes (CAMPUS, 2008), o que permitiu a fragmentação do ensino e emissão de poucas autorizações para professores.

A chegada da família real no Brasil acelerou o processo de controle e normatização sobre a educação e o trabalho docente. De acordo com Vilela (2003), o governo de D. João faz nomear aproximadamente 120 docentes e aposentar outros 30 ou 40. A documentação oficial desse período, diz a autora, indica um início de uma normatização mais sistemática da atividade de professores, propagada nas solicitações, autorizações, exigência de juramento e num currículo mínimo. Data desta época, também, a origem da estrutura de ensino que iria vigorar durante o império, composto pela educação primária, cuja instrução se limitava a um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), o ensino secundário, organizado na forma de aulas régias e o ensino superior, inaugurado no Brasil por D. João VI. Contudo, centrando a sua atenção sobre o ensino médio e superior, a intenção de formar os quadros necessários aos negócios do Estado, o esforço unificador de D. João não surtiu o efeito esperado e as iniciativas em relação ao ensino primário e organização do trabalho docente continuavam dispersas e diversificadas. Na verdade, as iniciativas levadas a feito nesse período foram “marcadas pela descontinuidade, acarretando a inexistência de um sistema público de ensino que unificasse e uniformizasse as práticas docentes nas esparsas salas de aula” (GOUVEIA, 2001, p.40). Para Ribeiro (1979), o esforço unificador de D. João VI cai por terra com o crescimento das forças regionalistas e descentralizadoras após a proclamação da independência. Porém, não se pode negar a importância desse período no referente à organização escolar e à normatização do trabalho docente. Esse período representou um esforço do estado nesse sentido.

Com a independência e a instituição do império, a ideia de um sistema nacional começa a ganhar corpo, embora a constituição outorgada em 1824 tenha garantido, apenas e formalmente, a educação gratuita a todos os cidadãos. A Lei Geral de Ensino, publicada em 15 de outubro de 1827, única lei relativa ao ensino elementar até 1946, segundo Ribeiro (1979), expressa, contudo, a preocupação do Estado com o ensino elementar. Nos seus 17 artigos a Lei se refere:

[...] a salários de professores, remoção de escolas nas localidades pouco populosas, ao método de ensino mútuo, às disciplinas aplicadas nas escolas, à nomeação de professores, às escolas de meninas e suas professoras, a forma de dirigir as escolas, aos castigos passíveis de serem aplicados enquanto se utilizava o método Lancaster e ainda sobre o que era a incumbência do Ministro do Império e o que cabia aos presidentes das províncias (MIGUEL, 1999, p.89).

Embora o Estado tenha demonstrado preocupação com as questões referentes à educação elementar e à normatização do trabalho docente, muito pouco foi feito a esse respeito. Esta displicência pode ser explicada. Faltavam recursos para organizar um sistema nacional de ensino e a educação não era vista como setor prioritário do governo imperial.

O Ato Adicional de 1834 reflete esta posição. Ao dar maior autonomia às províncias, o ato atribui a elas a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública e seus estabelecimentos, além de torná-las responsáveis pelo seu provimento. Considerando o isolamento e as distancias provinciais e a precariedade de recursos disponíveis para que as províncias investissem em educação, a nossa organização escolar pouco avançou na primeira metade do século XIX, tanto quantitativamente como qualitativamente.

Tanuri (2000) complementa que, apesar de desqualificados, os professores eram vistos como agentes culturais e políticos por promoverem a ascensão social e deles se esperavam exemplos de virtudes e bons comportamentos. Apesar disso, as instituições de ensino não se tornaram prioridade pelo poder público, haja visto o descaso com as escolas e a necessidade de preparação docente que muito comprometia a qualidade do ensino básico.

Diante da importância social da docência, os professores passaram a reivindicar a consolidação do estatuto e da imagem profissional. Essa reivindicação estava embasada por dois argumentos: O primeiro expressava o caráter especializado da ação docente; e o segundo, a avaliação do trabalho docente como de grande relevância social. A luta pela profissionalização começa, nesse momento a ganhar espaço.

A criação de instituições especializadas para formar professores reafirmava a luta pela profissionalização. Desse modo, ainda durante a primeira metade do século XIX, começa a tomar forma esse elemento importante no processo de desenvolvimento da profissão docente. “Em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São

Paulo) são criadas as primeiras escolas normais visando a uma melhora no preparo do pessoal docente” (CAMPOS, 2008, p.51). A lei nº 10, de 1835, da Província do Rio de Janeiro, determinava: “haverá na capital uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tivessem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” O método de ensino mútuo permaneceu<sup>4</sup> e foi assim instituído aos professores em serviço que providenciassem em curto prazo tais cursos à custa de seus ordenados. Os pré-requisitos para o ingresso eram: “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração [ter bons costumes] e saber ler e escrever” (TANURI, 2000, p.64).

O processo de formação do professor passa ser valorizado como fator indispensável à sua profissionalização. Popkewitz (1997, p.88) ressalta que, a partir do período citado, instala-se novo conceito para profissionalismo, e o trabalho do professores passa a ser considerado como “conhecimento especializado”.

Segundo Campos (2008), os relatórios desse período denunciavam a dificuldade de se encontrar pessoal qualificado para o ensino e a falta de apoio a estes profissionais tornava a carreira desinteressante. Além disso, a demanda crescente por instrução e expansão, mesmo que irregular, da escolarização elementar pelo País, exigia um profissional qualificado, preparado para o bom desempenho dessa tarefa. As escolas normais, com cursos que duravam dois anos em nível secundário, deveriam servir para qualificar e preparar professores para o exercício da profissão. Contudo, a organização das escolas normais não produziu de imediato, mudanças substanciais na formação de professores.

As escolas normais pareciam não vingar por terem, ao mesmo tempo, como causa e consequência, uma didática simples, professores polivalentes e currículo rudimentar, o que se somou à “falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos mínguaos atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava” (TANURI, 2000, p.65).

Espalhadas pelo Brasil, as escolas normais careciam de unidade porque estavam sujeitas às nuances da política local. Desde sua criação, estas escolas enfrentaram a

---

<sup>4</sup> Segundo Azevedo (1976), o método de ensino mútuo ou método lancasteriano se caracterizava da seguinte forma: cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma por ser menos ignorante ou mais habilitado. O professor explicava a esses meninos tidos como mais inteligentes, e estes, por sua vez, ensinava aos mais fracos. Dessa forma sob um método meramente prático, bastaria um só mestre para uma escola com grande número de alunos.

incerteza quanto ao seu funcionamento, possuíam pouquíssimas aulas práticas e sofriam com a instabilidade. E a maioria delas sofria com os poucos recursos provinciais que eram destinados. Some-se a isso a pouca valorização dessas instituições de formação profissional, que atraíam poucos indivíduos interessados em se qualificar para o magistério. As dificuldades acabaram por se refletir no mau preparo dos professores.

Nóvoa (1997) observa que no século XIX, as escolas normais constituíram um local de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias da profissão docente:

As escolas normais são instituições criadas para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massa; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimaram um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1997, p.16).

Embora reconhecendo as dificuldades e as limitações que as escolas normais enfrentavam naquela época, não se pode negar que estas caracterizam a primeira tentativa de uma formação institucionalizada de professores que se tem notícia no Brasil. Foi nelas, também, que começou a tomar forma, o conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente. Começava assim, de modo embrionário, a se desenvolver um dos elementos balizadores da profissão: um conjunto de saberes técnicos e teóricos próprios da docência, “[...] que regulassem a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula, assim como o estabelecimento de um repertório de saberes que unificassem a prática do professorado” (GOUVEIA, 2001, p.46). A partir dessas escolas o professor do ensino elementar começava a tomar forma.

Se na primeira metade do século XIX foi marcada pela instabilidade e pela vulnerabilidade das escolas normais, a segunda metade deste século traz um novo otimismo em relação a elas. “Se as décadas de 50 e 60 foram marcadas pela indefinição da necessidade ou não de uma formação de professores em instituição específica, a década de 70 assistiu a uma revolução das escolas normais” (VILLELA, 2003, p.115). Esta mutação ocorreu devido às intensas transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais o passava o País da época. O crescente processo de urbanização, a entrada



cada vez maior de imigrantes, o aceleração do processo de abolição da escravatura e a influência de idéias estrangeiras, especialmente advindas da Inglaterra e dos Estados Unidos, foram importantes para esse otimismo.

Toda essa efervescência em torno da educação encontra seu modelo mais acabado na reforma da escola normal de São Paulo, realizada por Caetano de Campos em 1890 (SAVIANI, 2005; VILLELA, 2003). A reforma educacional veio enriquecer os conteúdos curriculares de formação, além de dar uma maior ênfase aos exercícios de prática de ensino, até então não utilizados. Além da reforma da escola normal, o Governo paulista implantou em 1893 a reforma do ensino primário no Estado, cuja novidade foi à criação dos grupos escolares, modelo de escolarização que viria a se espalhar por todo o País e marcaria uma nova fase no processo de escolarização nacional: “a reforma ali implantada se tornou referência para todos os estados do país. Estes enviariam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam missões de professores paulistas na condição de reformadores [...]” (SAVIANI, 2005, p.15).

As novas escolas normais tornaram-se referência para o exercício da docência. As certificações para o exercício da profissão exigiram, daí por diante, a posse de um conjunto de saberes específicos, só adquiridos no interior dessas escolas. Com as novas exigências de certificação, esta passa a ser adquirida através de uma formação sistemática, oferecida na escola normal e pela comprovação de uma série de saberes aí adquiridos. “A formação passou a critério fundamental para o ingresso na carreira. Além dela dois outros critérios condicionavam o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política” (SOUZA, 1998, p.70).

O controle cada vez maior do Estado, as exigências da formação especializada e uma maior exigência em termos de certificação para o exercício da profissão viriam a marcar uma nova fase no processo de profissionalização da docência no Brasil. Somem-se a isso dois novos fenômenos que iriam marcar a profissão no morredouro do século XIX: a emergência dos grupos escolares e o crescimento do processo de feminização do magistério.

O surgimento dos grupos escolares representou um esforço de se criar uma escola graduada no Brasil e superar o isolamento a que estavam sujeitas até então. Embora as escolas isoladas continuassem existindo nos locais mais distantes das cidades brasileiras, a escola graduada avançou na primeira metade do século XX, o que permitiu

o desenvolvimento de um sistema unificado, estandardizado e estatal. Os grupos escolares passaram a se configurar em um modelo mais racional de organização do ensino. Com eles, podia-se atender um maior número de crianças num momento em que se pretendia ampliar a escolarização da população.

Os grupos escolares se caracterizam pela organização da escolarização em graus e pela definição de critérios para alocar e dividir os diferentes grupos de alunos, pela adoção de conteúdos específicos para cada grau e de um professor para cada classe de aluno. Surge a figura do diretor, geralmente homem. É ele quem concentra a maior parcela de poder no interior do grupo e é ele quem fiscaliza, coordena e dirige a escola. Sua figura representa uma nova organização do trabalho no interior da escola e a reconfiguração das relações de poder em seu interior. O trabalho docente toma novos rumos a partir daí. Com os grupos escolares, o controle sobre o trabalho do professor passa a ser mais rígido. Além de controle mais forte dos inspetores de ensino, havia agora a figura do diretor. Por outro lado os grupos escolares conformaram uma nova prática coletiva docente, tramada no interior das escolas por uma pluralidade de agentes: diretor, professor, corpo técnico, etc. Segundo Souza:

Nas escolas graduadas, a convivência coletiva com outros professores, com outros funcionários e sob o controle de uma autoridade hierárquica fez com os professores, por um lado enriquecesse sua experiência pela troca com seus pares, por outro, tivesse subtraída sua autonomia pela centralização do poder vigente nesse tipo de organização escolar mais racionalizada e complexa (SOUZA, 1998, p.82).

Nas décadas seguintes, os grupos escolares estabeleceram o modelo elementar que iria predominar no Brasil. Durante esse percurso de afirmação nacional dos grupos escolares “[...] essas instituições educativas consagraram uma cultura escolar, determinadas maneiras de praticar e conceber o ensino e forjaram identidades profissionais vinculadas ao magistério primário” (SOUZA, 1998, p.80). Com os grupos escolares, continua a autora, o magistério se tornava uma profissão digna e reconhecida socialmente. Com ele os professores ganhavam status e reafirmavam suas identidades profissionais. A criação dos grupos escolares coincide com a entrada gradativa das mulheres no magistério. Na verdade, eles favoreceram essa entrada.

A Lei Geral de Ensino de 15 de outubro de 1827 é que vai criar as primeiras escolas do sexo feminino no Brasil e, com elas, a primeiras vagas para mulheres. Visto

que naquela época a educação de meninos e meninas se dava separadamente, era preciso então que as mulheres assumissem a função de educar as meninas em idade escolar. Com a criação das escolas normais, essa tendência ganha novo impulso.

Nesse período, ampliaram-se as vagas para homens, mas o magistério se manteve sob o predomínio feminino, já que pensadores e políticos consideravam que a educação primária deveria ser-lhe atribuída, resumindo-se ao prolongamento do papel de mãe e educadora que a mulher já exercia em casa. Ressalta-se aí a “feminização do magistério”, recorrente até os dias de hoje. Sobre esse fenômeno, sua explicação talvez esteja no fato da profissão ter permitido que a mulher conciliasse as funções domésticas e, aliado a isso, no fato do ordenado do professor não interessar aos homens que provinham o sustento da família. Esse processo acompanhou o desprestígio social da profissão que, possivelmente, tenha tido os baixos salários como causa e consequência (TAMBARA *apud* WERLE, 2005).

## 2.2. PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Tratamos o processo de feminização para compreendermos a notória presença do gênero feminino em detrimento do gênero masculino, nos cursos de pedagogia e consequentemente no ensino das etapas da educação infantil e nas series iniciais do ensino fundamental. Por isso, entendemos que essa discussão traz grande contribuição na compreensão da constituição identitária do ser professor para esses alunos em formação.

O processo de feminização do magistério no Brasil é evidenciado em diversas pesquisas (ALMEIDA, C. 1991; ALMEIDA, J. 1998; BUENO, CATANI e SOUSA (Orgs.), 2000; CATANI *et al* (Orgs.), 2000; HYPÓLITO, 1997; LOURO, 2000 ) como fator essencial à compreensão do trabalho docente no ensino fundamental. A feminização é, então, considerada não só como uma característica da forma de povoação desse nível de escolaridade, como é também compreendida como elemento definidor da própria docência desenvolvida desde então.

O fenômeno do processo de feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista. “Há que se considerar, por dentro desse processo, características culturais próprias da constituição histórica da mulher como ser social que permitiram a consolidação desse perfil do professorado” (HIPÓLITO, 1997, p.55). A mulher tornou-

se participante do mundo do trabalho, especialmente na função docente, não só porque foi submetida, mas também porque construiu essa possibilidade. As ações que incentivaram o processo de feminização do magistério desenvolveram-se num tecido favorável, com características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres.

Entre os finais do século XIX e início do século XX, a docência pode ter representado, para algumas mulheres das classes mais pobres da sociedade, uma oportunidade de trabalho intelectual no mercado urbano, o que as distinguiu de outras mulheres que exerciam uma gama variada de ofícios manuais, sobre os quais pesava o estigma e o preconceito, devido às relações estabelecidas, naquele contexto social, entre o trabalho manual e a escravidão (LOURO, 2000).

Apple (1995) afirma que o magistério passou a significar, para muitas mulheres, a possibilidade de ascensão social. Para esse autor, a expansão do ensino elementar elevou o número de mulheres à profissão e o magistério tornou-se feminino em parte porque os homens abandonaram. A formalização do ensino e dos currículos e as novas exigências impostas à profissão, como a certificação e o maior controle teriam, segundo o autor, levado os homens a procurar emprego em outro lugar. Esse movimento teve profundas implicações para a profissão docente. Ele possibilitou que a profissão, agora assumida pelas mulheres, passasse a ser exercida por elas como atividade principal, ao contrário dos homens que tinham como uma atividade secundária, exercida nos interstícios de outros postos de trabalho mais rentáveis. Frente a essas condições de mercado “[...] a administração escolar se voltou cada vez mais para as mulheres. Em parte, isso foi resultado de luta das próprias mulheres. [...] Mas, em parte, isso foi resultado do capitalismo também” (APPLE, 1995, p.60).

Ao analisar o fenômeno da feminização no magistério, Almeida (1991) explicita aspectos considerados importantes para compreensão do fenômeno:

- Os homens não abandonaram a educação, mas as salas de aula, o que caracterizaria uma noção e distribuição de poder. Os homens saíram da sala de aula porque lhes são oferecidas oportunidades mais vantajosas, o que tornava a docente desinteressante;

- outro aspecto é a possibilidade ou crença na mobilidade social, que atraiu os homens razoavelmente instruídos para novas funções, e para as mulheres o magistério era uma das poucas vias possíveis;

- Outra argumentação é o fato do magistério ser uma das poucas ocupações aceitas pelas mulheres, uma vez que era possível conciliar com as atividades domésticas, o que não era possível em outras profissões;

- E, por fim, autora destaca as virtudes necessárias para um funcionário público que se enquadra com maestria no estereótipo que o século XIX criou para as mulheres<sup>5</sup>.

Hipólito (1997) ao discorrer sobre a temática elucida alguns aspectos que na sua compreensão possibilitaram o ingresso maciço das mulheres na profissão docente, como podemos destacar:

a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as 'habilidades' femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (Hipólito, 1997, p.55).

Assim, de acordo com Almeida (1998), a feminização do magistério acontece:

Num momento em que o campo educacional expandiu-se em termos qualitativos. A mão de obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores educarem meninas e recusa da sociedade à coeducação dos sexos, considerada perigosa do ponto de vista moral. Assim, aberta possibilidade das mulheres poderem ensinar, produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora (ALMEIDA, 1998, p.109).

Considerando os aspectos apontados, o processo de feminização do magistério não pode ser pensado como uma decisão individual, mas como um reflexo do mercado de trabalho disponível, síntese de valores sociais que encaminhavam a mulher para determinadas carreiras, que não significassem barreiras para o casamento. Estes valores sociais estariam extremamente vinculados à imagem de mãe.

A feminização do magistério foi acompanhada de perto por um conjunto de discursos que procuram justificar a docência como atividade feminina. Esses discursos procuravam associar o desempenho profissional a condições femininas como à domesticidade e à maternidade. Construiu-se, assim uma representação da docência como espaço do feminino, como um lugar próprio da mulher, uma vez que cuidar de

---

<sup>5</sup> Para Almeida (1991), o estereótipo da mulher no século XIX apresentava as seguintes características: disciplina, submissão, trabalho sem tréguas, lealdade e pureza.

crianças e educar era tarefa feminina. Assim, certas características atribuídas à feminilidade foram incorporadas à docência, abrindo espaço para que as mulheres ocupassem a profissão, ao mesmo tempo em que se justificava e reforçava sua presença no magistério.

A incorporação desses atributos à docência serviu ao Estado, mas serviu também às mulheres. Numa sociedade que limitava a vida da mulher ao ambiente doméstico e ao trabalho de cuidar e educar os filhos, discurso amplamente difundido pela Igreja Católica, o magistério aparecia como uma possibilidade de se transpor as barreiras do lar e ganhar o espaço público, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, desenvolvem um trabalho que se assemelha ao já desenvolvido em casa, o cuidar da educação das crianças e de sua proteção física num ambiente seguro e restrito aos muros da escola. Além disso, o magistério representava, para elas, uma alternativa ao casamento e a ocupações de menor prestígio (costureira, modistas, parteiras, etc.).

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, o que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério<sup>6</sup>. Mas o magistério como profissão feminina coaduna essas relações, “pois se constitui numa combinação entre vocação/ ensino/ maternidade/ funções domésticas” (HIPÓLITO, 1997, p.57).

Nesse sentido, Mello (1982 *apud* Barbosa, 2002) considera que esse processo de feminização acarretou transformações no plano simbólico da profissão docente, além de repercutir também na própria prática assumida pelas professoras. Fernández (1994) observa que a predominância das mulheres na carreira docente dá a ideia da escola para as primeiras séries como espaço para no qual se deve guardar crianças. Essas transformações colocaram, então, a docência como profissão de mulher, como a sua função “natural” fora do universo doméstico.

Com a feminização da profissão docente, vários estereótipos sobre a prática pedagógica das mulheres-professoras foram criados, a fim de tornar o magistério uma atividade permitida e indicada para as mulheres (LOURO, 1989). Esses estereótipos, muitas vezes, desqualificam o caráter profissional e regulam a prática docente das mulheres-professoras.

---

<sup>6</sup> Este ideário parece ter sido fundamental para a aceitação da mulher no desempenho da atividade docente e ainda continua sendo: “... recentemente, diante de uma constatação do baixo número de profissionais para atender ao crescente número de salas escolares – pasmem! -, o governo francês permitiu que, apenas com o mínimo exigido, mulheres-mães de três crianças ou mais, poderiam ser professoras das primeiras classes” (LOPES *apud* HIPÓLITO, 1997, p.57).

Além disso, Mello (1982 *apud* Barbosa, 2002) e Fernández (1994) chamam a atenção para o uso do processo de feminização como justificativa para a depreciação salarial da profissão. Fernández (1994) observou que outras profissões como a Pediatria e a Psicologia Infantil, por trabalharem com crianças (embora a feminização dessas profissões não tenha sido tão intensa como no magistério), são igualmente desvalorizadas em relação às demais especialidades na área da saúde. Nesse sentido, Mello (1982) lembra:

A divisão sexual do trabalho tem por trás uma divisão social que serve a interesses econômicos, a qual produz e ajuda a manter uma representação profissional que favorece a distribuição desigual de salário e prestígio para profissões masculinas e femininas (MELLO, 1982 *apud* Barbosa, 2002, p.87).

Essa desigualdade também ocorreu dentro da própria área docente, na qual apesar de a mulher ter assumido a função da instrução, o domínio do saber ainda continuou sendo masculino, conferindo ao ensino das séries iniciais o sentido particular de ser apenas uma etapa da socialização, com funções meramente introdutórias aos conhecimentos, ainda de domínio masculino, nos níveis superiores de ensino (ALMEIDA, 1991, p.64).

Isso ocorreu porque a feminização do magistério acompanhou a reprodução da simbologia familiar. Ou seja, a falta de qualificação das mulheres para o exercício do magistério levou a estabelecer correspondência entre a professora e a mãe, a escola e o lar. Nesse sentido, podemos afirmar que, hoje, na prática escolar em nosso País, predomina uma visão maternal e feminina da docência nas séries iniciais de escolarização, colocando em relevo aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.

Não se trata aqui de estabelecer uma hierarquia de valor entre esses aspectos, uma vez que todos eles são constitutivos do trabalho docente, embora, socialmente, sejam valorizados diferenciadamente, com notória vantagem para aqueles associados à masculinidade (CARVALHO, 1994; 1995), mas, antes, destacar a intensa associação entre as características tidas como femininas e o ensino dos anos iniciais.

O processo de profissionalização da docência no Brasil foi acompanhado de perto por igual processo de feminização de seus quadros. A presença crescente das

mulheres nessa profissão contribuiu de sobremaneira para transformar o magistério numa ocupação de tempo integral, cujos profissionais dedicam a ela parte de suas vidas, e dar visibilidade e contornos mais nítidos á profissão.

Sabemos que as representações sociais são historicamente construídas, dependem da memória, estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais, étnicos e às diversas práticas sociais. Então investigar as representações sociais de alunos de Pedagogia – “professores em formação” -, sobre o fazer docente da UFRN, significa procurar compreender como vão sendo construídas as representações, compreender o processo de sua constituição, o que envolve análise sobre como os conhecimentos de vida; saberes vão sendo construídos em determinados contextos sociais e no próprio processo formativo. As representações, como fenômenos complexos, cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos aspectos do objeto representado (JODELET, 2001), permitem que se desprendam delas os múltiplos processos que concorrem para sua elaboração e para sua consolidação como sistemas de pensamentos que sustentam as práticas sociais.

### 2.3 EM BUSCA DE REGULARIDADES SOBRE O SER PROFESSOR

Ao longo desse percurso, foram-se forjando legitimidades, maneiras de ser e de fazer docentes que continuam a orientar, ainda hoje, as práticas e os sentidos atribuídos à profissão. Apoiados nessas lições da história e em pesquisas recentes que se debruçam sobre essa complexa relação entre o professor e o seu fazer da profissão, procuraremos inferir sobre a força dessas proposições na configuração do ser professor. Não pretendemos, nesse primeiro momento, por em evidência a maneira como os alunos em formação docente de nossa pesquisa incorporam e ressignificam essas estruturações. Isso será feito ao longo do trabalho quando for pertinente. Nossa intenção, por hora, é sistematizar essas regularidades historicamente.

Duas constituições que emergem ao longo da história, parecem continuar presentes nas representações do ser professor. A primeira, associada ao processo de feminização da docência iniciada nos fins do século dezenove, diz respeito às questões de gênero. Aqui o docente é marcado por uma **naturalização do feminino**, pela transposição de disposições consideradas socialmente como femininas para o trabalho docente. O ser professor aparece, então, como um profissional do cuidado e o seu trabalho muito próximo à maternagem e ao trabalho doméstico.



O trabalho realizado por Cerisara (2002) com professores da educação infantil (creche e pré-escolas) corrobora com o que estamos afirmando. Nessa pesquisa, a autora debruçou-se sobre a dinâmica da relação casa-creche-escola como espaços onde se desenvolvem ações de cuidado e educação, procurando entender como as práticas femininas domésticas contaminam as práticas profissionais das mulheres que trabalham em instituições de educação infantil. Entre outros achados, a pesquisa aponta para o fato de que as instituições de educação infantil potencializam o choque entre o público e o privado no que se refere à educação de crianças e que a relação entre as atribuições da família, da creche e da escola ainda são obscuras. Mostra ainda que as professoras vivem conflitos quanto aos papéis que desempenham nestes espaços, contaminando o seu trabalho com práticas femininas domésticas. O depoimento das professoras da pesquisa corrobora com a existência deste vínculo estreito entre a casa (espaço privado) e a escola (espaço público). Segundo a autora, os depoimentos “[...] confirmam que o cuidado com a criança pequena é considerado uma função feminina dentro da família, e trabalhar com crianças pequenas, mesmo que em instituições educativas públicas, acaba sendo ainda hoje visto como uma extensão dessa função” (CERISARA, 2002, p.44).

Em uma pesquisa realizada com quatro professores de uma escola primária da rede pública de São Paulo, Carvalho (1999) procurou estudar as práticas do cuidado desenvolvidas nessa escola e como elas eram definidas e legitimadas. Procurou compreender também como essas práticas se encaixam no interior do trabalho docente, como elas se articulavam com os conceitos de feminilidade e masculinidade no processo de construção de identidade desses professores. Carvalho conclui que as práticas do cuidado não são uma mera transposição de comportamentos maternos, domésticos ou sentimentais para o trabalho docente. “[...] não se tratava de uma contaminação, uma confusão de papéis, nem tão pouco uma combinação” (CARVALHO, 1999, p.231-232), porque mesmo as professoras que mais se mostram envolvidas com essa prática sabiam separara bem esses papéis. Segundo a autora,

[...] foi à existência de uma prática pedagógica própria do primário, construída sobre os pressupostos que subsidiam também as práticas da maternidade, uma matriz cultural comum tanto aos ideais de boa professora, quando de boa mãe e que remete a uma concepção de infância, um conceito de “cuidado” infantil e a normas sobre a adequação das mulheres a essa tarefa, todas elas ideais sociais e historicamente construídas (CARVALHO, 1999, p.232).

Esse ideal de professor, continua a autora, era produzido e reproduzido no interior da própria escola e fazia parte de sua cultura. Além do mais, essa matriz cultural comum articula cuidado infantil e feminilidade e enfatiza as dimensões afetivas e relacionais. No primeiro caso, causando embaraço para os homens desenvolverem essas atividades, no segundo, associando as dimensões intelectuais à masculinidade.

Barbosa (2002), em uma investigação com alunas-professoras de um instituto de ensino superior de Natal, focaliza as formas como as questões de gênero estariam implicadas nos aspectos discursivos e cognitivos constitutivos da ressignificação das representações de professoras em formação sobre a prática docente. Desse modo, a autora buscou compreender a repercussão da feminização do magistério no discurso sobre o cotidiano das salas de aula das professoras das séries iniciais e, por outro, no papel que o processo formativo exerce na ressignificação dessas representações. Em seu trabalho, foram identificados estereótipos da magistra-mater e magistra-crudelis que, para Barbosa, foi fundamental “para compreender, por um lado, as razões do fazer pedagógico daquelas professoras e, por outro, possibilitar a releitura da história da educação do Brasil, com ênfase no universo feminino docente a partir da perspectiva dos próprios sujeitos” (2002, p.135).

Para a pesquisadora, tais estereótipos demonstraram que a prática docente além de ser influenciada pelas teorias, tradições pedagógicas e objetivos político-educacionais mais amplos, é também determinada pelo gênero, permitindo que as relações de poder e as diferenças de saberes sobre o universo feminino e masculino incidam sobre as escolas e fazeres que as professoras alunas realizam no dia a dia das suas salas de aulas.

Mazzotti (2008), partindo de uma pesquisa anterior com professores das primeiras séries do ensino fundamental, identificou o núcleo central da representação social desses educadores composto por um único elemento a dedicação. Assim, buscando aprofundar essa investigação, desenvolve um estudo com 30 professoras das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do Rio de Janeiro.

Essa investigação busca compreender quais os sentidos atribuídos a dedicação. Em suas conclusões identifica que os sentidos atribuídos a dedicação parecem estar ancorados no feminino, no cuidar, no proteger. Na rede de significados que envolvem o objeto, destacam-se os sentidos associados à maternidade. São inúmeras as associações

feitas pelas professoras investigadas como a própria experiência como mães e com a necessidade de suprir, nos alunos, a falta da família. O fato de que eles são crianças que, segundo elas, não tem atenção suficiente dos pais, ajuda a despertar sentimentos maternos. Ao se ancorar na maternidade, a dedicação passa a partilhar sentidos tradicionalmente associados àquela, como dar tudo de si, o afeto incondicional e todos demais valores que tornam a maternidade “sublime”.

Diante dos resultados explicitados, podemos perceber claramente que embora autora não tenha tocado diretamente na relação gênero e trabalho docente, essa relação é claramente identificada nos seus achados. Uma vez em que é confirmada nos discursos das professoras a docência como uma extensão do lar, uma associação clara entre docência e maternidade.

Fontana (2000) prefere os termos redimensionamento e ressignificação de papéis para explicitar essa relação. Procurando compreender como nos tornamos professoras, Fontana se debruçou sobre os discursos, as interlocuções e as construções realizadas por seis professoras e mostrou, entre outras coisas, que a constituição da mulher professora não se dá por uma mera continuidade, por uma transposição dos papéis da mulher dona de casa para a profissão. Ao contrário, “[...] redimensionamentos foram sendo produzidas nos seus modos de viver cotidianamente a própria condição feminina e profissional” (FONTANA, 2000, p.88). A mulher dona de casa e a professora, embora saibam distinguir seus papéis, fundem-se numa só pessoa: “A mulher-esposa, a mulher-filha e a mulher-professora constituíram-se simultaneamente e reciprocamente” (FONTANA, 2000, p.88).

Como podemos observar, as pesquisas recentes demonstram que a naturalização do feminino, da associação entre trabalho docente e maternagem ainda são uma força estruturante do ser docente. Continuam a orientar escolhas e definir práticas e significados.

Outro elemento estruturante do ser docente, cuja construção se fez nos interstícios do processo de feminização do magistério primário, nos remete à lógica da predestinação. O ser professor, por essa lógica, aparece como uma profissional por vocação, como aquele que possui um dom ou qualidades inatas para o exercício da profissão, como chamado a desempenhar uma missão humanitária e social. A vocação, o dom e o caráter missionário atribuído ao professor serviram de apoio para justificar a entrada das mulheres no magistério, naturalizando a relação mulher-mãe-professora por

vocação e, ainda hoje, orientam as escolhas e a permanência dos professores nessa profissão.

Segundo Valle, “[...] as motivações para o ingresso no magistério, evocadas pelos professores interrogados, permaneceram no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana [...]” (VALLE, 2006, p.183). Ter características inatas é indispensável para a profissão (amor, o cuidado, o gosto pelas crianças...), é como se ser chamado para o seu exercício.

Ribeiro (2003), por sua vez, também encontrou a força da vocação nos discursos das professoras de 1º e 4º séries de escolas públicas de Viçosa (MG). Para além de uma leitura tradicional do uso da palavra, a autora preferiu interpretá-la numa perspectiva polissêmica, a partir das diferentes acepções utilizadas e dos sentidos aí subjacentes. No discurso das professoras a palavra vocação tanto apontava para uma idealização do magistério, construída a partir de representações sociais circulantes sobre a docência (uma regularidade estruturante), para um jeito de ser professor (habilidades, dons), como para ocultar a pressão cultural exercida sobre o professor e suas escolhas, já que sua opção se deveu a interiorização de papéis sociais, especialmente os associados à mulher. Para ela, a justificativa da escolha por vocação, por estar tão incorporada ao discurso das professoras, sintetiza tudo e não diz nada: “De algum modo é melhor dizer que tinha, ou tem, vocação do que refletir e buscar relações que estão imbricadas na escolha do magistério” (RIBEIRO, 2003, p.158).

Em pesquisa recente, Lira (2007) procurou analisar a configuração de identidade do professorado do ensino fundamental da região metropolitana de Natal. Para o autor, a representação social do ser professor para os sujeitos pesquisados estaria assentada sobre três conjuntos singulares de elementos ou facetas, que concorrem para dar uma imagem e um significado a essa profissão. A faceta do desvelo é a que se apresenta como campo de maior negociação de sentidos. Ao analisar essa faceta “[...] destaca possuir uma relação mais estreita com a história da profissão, com as disputas científicas e com a formação docente [...]” (LIRA, 2007, p.192-193). Entre os elementos, evidencia-se, além do amor e da doação, o componente da missão como base de compreensão da docência. Para o autor, essa missão aparece como tarefa educativa, como missão pedagógica, como ato de educar e cuidar, de promover gerações e mesmo negativamente como missão difícil.

Campos (2008), ao acessar em sua investigação a representação social da docência construída pelos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental de Queimadas-PB, tinha como objetivo compreender que representação social alimentava o ser professor para esses profissionais, identificar as dimensões e os elementos dessa representação e sua função de identidade.

Em suas considerações o autor aponta que o ingresso no magistério, o tornar-se professor para os professores da pesquisa, não se constituía como uma decisão livre e racional, nem como uma determinação absoluta dos espaços sociais nos quais estão imersos. Ela é produto de um *habitus* (religioso, familiar, provinciano) que permite compreender e incorporar as regras do jogo da vida social e produzir estratégias e os investimentos necessários para se integrar nesse jogo com relativo sucesso. Vocações, acaso e necessidade são motivos plausíveis para essa escolha ajustada e coerente com o jogo da vida social.

O autor conclui ainda que a representação social do ser professor construída por esse grupo de professores investigados se constitui em dimensões interligadas que se complementam para dar sentido ao seu saber e ao seu fazer. As dimensões do amor e do cuidado, associadas às dimensões da ajuda e da doação existem como demarcatórias da identidade docente, uma vez que garante para cada um e para todos os princípios de reconhecimento e de ação para aqueles profissionais. A naturalização do feminino e a lógica da predestinação que, como vimos, alimentam, ainda, as representações do ser professor e servem de referência para a construção de suas identidades profissionais, aparecem como representações hegemônicas do ser professor, construídas ao longo do processo de constituição e de profissionalização da docência no Brasil. Aparecem mesmo como estruturas estruturantes de ser professor.

Estamos sempre chegando e partindo. È justamente na certeza da chegada que alicerçamos os critérios para partida. È porque estamos sempre chegando e partindo que podemos avançar no universo do desvelamento do saber, orientados pela virtude de permanecer no constante movimento de ir em busca do que nos realiza e, apesar disso, nos lançar na direção da chegada-ponto-de-partida (Selma Garrido Pimenta,2006)

### **3 CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA: TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA**

Os princípios teórico-metodológicos constituem as bases de toda investigação científica. Visando desenvolver o estudo em questão, definimos os instrumentos (metodologia) para auxiliar e especificar essa investida. Sendo assim, valendo-se desses recursos, procuramos, nesse item, explicitar as bases que orientam os aspectos teóricos, mais especificamente a aplicação da Teoria das Representações Sociais na prática da pesquisa e no delineamento de nossa postura como pesquisadora.

#### **3.1. APRESENTANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA**

O desvelamento da representação social sobre o ser docente a que nos propomos a investigar deu-se em meio a um contexto caracterizado por mudanças de paradigma e de mentalidade. Os cursos de formação de professores caminham no sentido de superação do paradigma da racionalidade técnica em consonância com um novo paradigma de formação, que toma como base de referência a prática escolar e a reflexão crítica.

A formação docente traz, então, uma mudança de foco, centrada não mais na análise da dimensão técnica, mas nos saberes das práticas docentes, explicitando o sentido das experiências nas aprendizagens profissionais. Nesse sentido, o professor formado deve ser visto como alguém que investiga, reflete, julga e produz conhecimento, provocando transformações e percebendo as implicações da prática docente, tanto na sua própria vida como na vida do aluno. Certamente esse movimento implica mudanças, transformações de atitudes, reflexão sobre o fazer docente. Tal transformação pode estar vinculada aos processos de (re)construção das representações sociais sobre o ser professor, o que nos conduziu a investigação desse processo.

Isso implica dizer que os licenciandos em formação, participantes nessa pesquisa, estão construindo formas para lidar com as mudanças, estão em busca de um conhecimento consensual sobre o assunto. Assim, ao analisarmos o fenômeno das representações sociais como uma construção que faz parte do cotidiano, torna-se possível pensar como Jodelet (2001), quando enfatiza que o homem como ser social precisa ajustar-se ao mundo em que vive, sobretudo adequar-se a ele no que se refere à sobrevivência e ao comportamento. Essas dinâmicas direcionam o nosso olhar para o

estudo dos elementos da sócio-gênese das referidas representações.

Destacamos, inicialmente, o critério de relevância. Wagner (2000) expõe que em toda cultura há um amplo repertório de conhecimentos consensuais sobre as coisas do cotidiano, porém nem todos os conhecimentos podem ser considerados representações sociais. O autor argumenta que as representações sociais estão relacionadas a fenômenos e objetos socialmente relevantes, os quais podem ser entendidos como aqueles que incitam alterações no padrão de comportamento grupal. Observando esse critério, acreditamos que o fazer docente é um fenômeno relevante no cenário educacional brasileiro, uma vez que as pessoas envolvidas nesse movimento, inquietam-se frente a aspectos desse fazer docente e buscam construir um conhecimento consensual que os possibilite atuar nesse cenário.

Outro critério que necessita ser investigado é do consenso funcional (WAGNER, 2000), que não se traduz em consenso numérico, ele transcende a necessidade da mera quantificação dos elementos que compõem uma representação social. Para a identificação da representação social é central a observação do consenso funcional, perguntamo-nos como o conhecimento do senso comum contribui para a sustentação do funcionamento de um grupo quanto a determinado objeto social. Wagner esclarece esse critério quando delimita que o consenso é:

[...] a necessidade de manter o grupo como uma unidade social reflexiva e de uma maneira organizada pela padronização do autossistema, dos processos de auto-categorização e das interações de uma maioria qualificada de membros do grupo. [...] mais do que consenso numérico, o consenso funcional é exigido pela teoria das representações sociais e ele precisa ser suficientemente qualificado para assegurar o funcionamento do processo de manutenção de uma representação específica e seu objeto (WAGNER, 2000, p.17-18).

Assim, a consideração do consenso funcional em pesquisas exige a utilização de procedimentos metodológicos que apontem para além do reconhecimento das estruturas centrais e periféricas das representações sociais. Necessita-se apreender as complexas inter-relações entre os elementos que compõem as referidas representações sociais e que constituem a trama de base da representação social, subjacente ao consenso funcional.

O cotidiano nos proporciona uma série de circunstâncias para observar o movimento do grupo na busca do consenso sobre o objeto social. Quando um grupo é confrontado com um fenômeno que impõe um posicionamento, seus membros iniciam uma sequência de trocas, negociações e avaliações que visam à manutenção e a



legitimação do mesmo enquanto tal, bem como conduz a constituição de conhecimentos.

Os repertórios de conhecimentos estão associados aos sistemas de classificação e categorização utilizados pelos sujeitos e partilhados pelos grupos, para dar sentido às situações sociais vivenciadas diariamente. As pessoas partem desses sistemas ao se confortar com determinado objeto social, deliberando se tal fenômeno é positivo ou negativo, maléfico ou benéfico. Trata-se, portanto, de um processo de conceituação que pode ser conferido em nosso dia-a-dia, que é posto em movimento quando nos comunicamos e interagimos e que tem o intuito de contribuir na orientação de pensamento e ações do grupo.

Toda essa mobilização é permeada por trocas de informações, pela construção de modelos de ação, entre outros. Os novos conhecimentos são confrontados com aqueles anteriores, buscam-se, no repertório de conhecimento, formas de “dominar” o novo, visando ao consenso funcional. Nessas buscas, entram em funcionamento uma gama de elementos e operações que (re)constituirão, no caso do nosso estudo, os conhecimentos sobre educação e suas novas modalidades e paradigmas.

Dentre as operações, estão os processos de conceituação, cuja dinâmica envolve componentes cognitivos, fatores afetivos, relações sociais, sistemas de valores e crenças, o universo simbólico do sujeito. Então para acessarmos as representações sociais e testar o consenso funcional, necessitamos compreender os sistemas de categorização e classificação dos indivíduos, visto que, desse modo, podemos elucidar suas formas de se relacionar com o mundo, bem como identificar as características dos conceitos formulados e o modo como estão organizados no repertório de conhecimento do grupo, em relação a determinado objeto.

Dessa forma, torna-se fundamental adotar na investigação um aporte metodológico que valorize e considere os sistemas de classificação dos participantes e garanta a preservação da complexidade dos dados coletados, favorecendo a inter-relação entre dados de natureza quantitativa e qualitativa. Ainda, o procedimento metodológico deve manter-se fiel às visões de mundo dos indivíduos, buscando formas apropriadas para acessar ao seu universo simbólico. Acreditamos que as abordagens associativas de produção de dados conseguem atender a esses requisitos, pois permitem os sujeitos trabalharem com base em seus próprios critérios, partindo de sua maneira de pensar e agir.

Dentre as abordagens associativas disponíveis, optamos por trabalhar com o procedimento de classificações múltiplas – PCM (ROAZZI, 1995), que propicia ao

pesquisador investigar as estratégias utilizadas pelos participantes para categorizar e classificar determinados objetos sociais. De acordo com Roazzi (1995), o PCM advém dos procedimentos de categorias próprias de Sherif e Sherif e das tarefas de classificação elaboradas por Vigotsky e vem se consolidando como estratégia metodológica adequada às pesquisas de sistemas de conceituais em várias áreas da Psicologia.

Para Madeira (2005), o desenvolvimento de uma pesquisa exige a utilização de procedimentos que favoreçam a aproximação com o objeto que se deseja abordar; para a autora:

**[...] a definição dos caminhos de uma pesquisa e a escolha de suas estratégias não são movimentos aleatórios ou neutros, nem tão pouco opções apriorísticas. Exigem coerência com a teoria e pertinência aos pressupostos da mesma, tais como são delimitados pelo pesquisador como garantia de consistência à própria investigação (MADEIRA, p.459).**

Tal afirmação se coaduna com a colocação de Arruda (2005), ao dizer que não basta apenas uma perfeita aplicação dos instrumentos e interpretação sistemática dos dados para que a pesquisa atinja resultados satisfatórios, sendo necessário, sobretudo, que se mantenha uma abertura significativa para a ponderação de novos elementos e insumos favoráveis à interpretação do fenômeno. Desse modo, o ingresso no universo simbólico dos participantes sobre os significados e sentidos que atribuem à educação inclusiva requer a adoção de um procedimento metodológico que não seja apenas descritivo, mas que vá além, possibilitando uma elucidação expressiva dos dados coletados.

É tomando por base essas ponderações que nos lançamos ao desenvolvimento da presente investigação, utilizamos o PCM, pois enquanto abordagem associativa, esse procedimento centra-se no aspecto qualitativo das categorizações empreendidas pelos alunos-participantes, assim como enfatiza o processo de construção de seu sistema de classificação. É apropriado para as explorações dos sistemas conceituais em níveis individuais e grupais. Supõe-se que as categorias e os conceitos estão inter-relacionados, na medida em que a classificação e a categorização de um objeto social podem evidenciar sistemas de conceituação de um sujeito (ROAZZI, 1995). Assinalamos, contudo, que a constituição de tais sistemas não ocorre somente de modo

individual, mas é perpassada por componentes sociais, uma vez que nosso sistema de classificação é construído na inter-relação com o meio social.

Roazzi (1995) destaca, ainda, que o processo de classificação envolve experiências cognitivas e afetivas com os objetos, e que a afetividade tem sempre um papel preponderante no processo. Desse modo, as formas como as pessoas classificam não se constituem em fenômenos estáticos ou uniformes, por sua própria natureza, mas variam consideravelmente em forma e intensidade, dependendo do tempo, do espaço e das relações estabelecidas.

O PCM é um “jogo associativo”, que permite aos participantes classificar uma série de elementos baseados no seu sistema de conceituação. Acreditamos que, ao classificar livremente, as pessoas revelam suas visões de mundo sem restrições ou receios de pré-julgamentos externos. O pesquisador interfere minimamente na classificação do participante, buscando apreender o modo mais fiel possível como ele pensa e atua diante do objeto social. Além da verificação do consenso funcional da representação social em trama, a análise do material produzido a partir o PCM permite-nos compreender as representações sociais, sua constituição e as inter-relações entre seus elementos, fazendo emergir a teia representacional em toda sua complexidade e dinamicidade.

Então, o PCM se constituiu como elemento preponderante nesse caminhar. Porém, um caminhar investigativo necessita de outros elementos que no seu conjunto possibilitam compreender o objeto a ser investigado. Para isso elegemos a elaboração de um questionário psicossociológico que nos permitiu conhecer as condições objetivas, nos possibilitando assim, a realização de um perfil dos alunos investigados. Outro procedimento necessário foi à realização da técnica da associação livre de palavras, uma vez que se configura como uma etapa obrigatória e para construção e aplicação do PCM. No decorrer deste capítulo, apresentou-se de uma forma generalizada como se desenhou a pesquisa, mas a apresentação dos seus por menores será realizada no decorrer dos demais capítulos.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A referida pesquisa foi realizada com alunos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/ Natal. Para conhecer as representações sociais construídas pelos alunos do curso de Pedagogia, é necessário

conhecer o lugar social em que esse grupo se configura em seu processo de construção de identidade. Nessa instituição, os licenciandos se conformam com base heterogênea. No entanto, estão juntos na busca de um conhecimento profissional que os possibilite atuar na profissão que escolheram ou foram escolhidos por ela. Todos, em processo de construção de identidade do ser docente das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

### 3.2.1 Origem do Curso

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFRN, Campus Central, passou por inúmeras alterações ao longo da sua história, incorporando as tendências e orientações das discussões locais e nacionais no campo educativo em seus projetos curriculares.

Inicialmente, esse curso fazia parte da faculdade de Filosofia, criada em Natal, em 12 de março de 1955, e respondia, junto com o curso de Didática, pela formação pedagógica dos professores do ensino secundário e normal. A primeira turma de Pedagogia foi matriculada em 1961, embora o curso só tenha sido reconhecido pelo Decreto Federal de nº 77.499, de 07 de abril de 1976.

A formação profissional do pedagogo centrava-se nas habilitações técnicas em orientação educacional, supervisão escolar e administração educacional, permanecendo com esse formato até a década de 1980. A partir de 1984, foi acrescentada a habilitação magistério, com o objetivo de formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para as disciplinas pedagógicas dos cursos de Magistério em nível de 2º. Grau (nomenclatura na época), inaugurando, com isso, outra perspectiva formativa, que perdurou até o início da década de 1990.

Nesse período, foi evidenciada a necessidade de mudanças, no sentido de superar as defasagens e limitações do currículo vigente, caracterizadas pela fragmentação das habilitações e fragilidades na formação para a docência frente às discussões deflagradas no campo educacional em que se intensificava a defesa de uma formação para professores do primeiro segmento do ensino fundamental, em nível superior.

Em 1994, foi encaminhada uma nova proposta curricular para o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/UFRN. Essa proposta contemplava as contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais

da Educação – ANFOPE, na construção de princípios que fundamentem a formação do pedagogo na docência, oportunizando também uma visão integrada de gestão administrativa e gestão pedagógica.

Assim, o Currículo 004/94 do curso de Pedagogia foi aprovado pela Resolução nº 235/94 – CONSEPE/UFRN, em 27 de dezembro de 1994, sendo implantado no ano seguinte, 1995. Esta estrutura curricular tem como base a realização de estudos nas seguintes perspectivas:

- a) Uma sólida formação geral alicerçada na compreensão das ciências da educação e sua relação com o contexto, a partir dos quais será possível explicar a organização social do sistema educacional e buscar referências teórico-metodológicas para o ensino das séries do 1º grau e do ensino das disciplinas pedagógicas de 2º grau;
- b) Núcleos temáticos que integram disciplinas complementares e que reúnem estudos específicos em áreas de atuação profissional: Artes e Literatura; Coordenação Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Infantil; e Tecnologia Educacional.

Nessa configuração, a estrutura curricular está organizada em torno de um núcleo comum, que integra as disciplinas obrigatórias para todos os alunos, e de seis núcleos temáticos, compostos por disciplinas complementares, postos à escolha dos alunos, segundo seus interesses de atuação profissional ou de complementação e aprofundamento de estudos e pesquisas.

A análise da proposta evidencia que a preocupação se concentra na possibilidade de oferecer conhecimentos básicos que garantam ao egresso desempenhar, de forma competente, as tarefas pedagógicas de docente e de gestor em diferentes espaços em que a necessidade de atuação desse profissional se manifeste.

Assim, compete ao pedagogo dominar científica, técnica e politicamente o conhecimento sobre o processo educativo. Desse modo esse profissional não é apenas professor ou especialista, visto que o objeto de sua formação e atuação é o trabalho pedagógico no interior da escola ou fora dela, considerando que a prática pedagógica não se reduz à docência, embora tenha a docência como base de sua formação. Essas diretrizes indicam que a docência assume a integralidade do projeto formativo e não

apenas uma configuração de métodos e técnicas neutros de transmissão de conhecimentos.

Mesmo estando atualizada em muitos aspectos, ao longo dos últimos anos, foi se construindo outra reformulação curricular para o curso de Pedagogia, tendo em vista os anseios e necessidades dos docentes e discentes deste curso, no que diz respeito às exigências educacionais e sociopolíticas desse momento sócio-histórico, condizentes com as orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 01/2006.

O curso de Pedagogia teve recentemente sua nova proposta curricular reformulada. Na construção da nova proposta curricular foram consideradas as avaliações e críticas que emergiram da análise sobre as práticas pedagógicas vivenciadas no curso, por docentes e discentes, bem como das contribuições advindas do processo nacional de reformulação dos cursos de Pedagogia, em decorrência da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CP. Esta proposta está sendo implantada a partir do primeiro semestre deste ano de 2010. Assim, a partir desse período, o curso passará por uma transição, trabalhando com dois currículos simultaneamente, o currículo anterior (004) e o novo Currículo 01.

Tomando como referências essas contribuições, delinearam-se as bases da formação e da identidade profissional do pedagogo na UFRN, pautadas na docência voltada a infância.

### **3.2.2 A Estrutura do Curso de Pedagogia da UFRN**

O curso de Pedagogia está ligado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas e tem como disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação. O curso funciona no setor I da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ocupa os blocos A, D e H deste setor. Ele funciona nos turnos vespertino e noturno. É composto por nove períodos no turno vespertino e dez períodos no turno noturno. Este, por possuir uma carga horária diária menor que o turno vespertino, tem um período a mais, isto é, os alunos do vespertino têm uma formação mínima de quatro anos e meio, enquanto que os alunos do noturno possuem uma formação mínima de cinco anos.

No momento da realização da pesquisa empírica em 2008, o curso contava com aproximadamente 700 alunos matriculados regularmente, os quais são, predominantemente, do sexo feminino como já discutimos anteriormente, Pereira (*apud* Pimenta, 2002, p.31), evidencia que a característica mais marcante do magistério primário está no fato de ser uma ocupação exclusivamente feminina. Conforme esse autor, a justificativa é dada pelos próprios professores de seu estudo: traços de personalidade como instinto maternal, carinho, amor, paciência, compreensão e por fatores extrínsecos que é próprio do sistema de ensino, como baixos salários, horas extensas de trabalho diário e prestígio ocupacional insatisfatório.

O Currículo 004/1994 assume a docência como base formativa, considerada como própria da identidade do profissional da educação. Essa base se articula aos núcleos temáticos e à pesquisa em educação para contribuir com uma formação articulada do docente e do pesquisador em educação. Estabelece uma estrutura curricular baseada em três vertentes: a primeira concentra uma extensa formação geral, com base nas ciências da educação. A segunda vertente agrupa as disciplinas referentes aos ensinos, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia; e a terceira vertente está relacionada às disciplinas práticas, com aprofundamento de estudos sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. No atual currículo, as disciplinas práticas estão concentradas ao final do curso. Essas três vertentes são complementadas pelas disciplinas dos núcleos temáticos de Educação de Jovens e Adultos, Coordenação Pedagógica, Tecnologia Educacional, Educação Infantil, Arte e Educação e Educação Especial. Contudo, alguns núcleos praticamente não oferecem disciplinas, pela falta de professores dessas áreas específicas.

Nessa estrutura curricular há o conjunto de disciplinas teóricas que visam oferecer uma fundamentação teórica básica e específica; e situado nos últimos períodos, temos os estágios curriculares com a função de aplicar os conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, é possível inferir uma compreensão de estágio como um momento de aplicação ou adequação da teoria à prática, expressando uma dissociação entre uma formação idealizada, constituída de um conjunto de teorias e procedimentos e uma prática profissional formada por atividades repetitivas, fragmentadas, de caráter apenas instrumental.

O estágio curricular, nessa conjuntura, ainda se configura como uma repetição do modelo tradicional, com uma fundamentação inicial propedêutica e, apenas no final do curso, uma intervenção prática por meio dos estágios supervisionados, nos quais o

aluno deverá demonstrar, a seu fazer, tudo o que aprendeu na teoria. Para esta concepção de ensino e de aprendizagem, a formação dos professores se caracteriza por uma perspectiva de prontidão para a ação e não em uma articulação entre a teoria e a prática na reconstrução de saberes a partir da reflexão gerada pelo conflito em um processo de ação-reflexão-ação.

Os estágios curriculares são realizados habitualmente no sexto e sétimo períodos do curso para os alunos do turno vespertino, enquanto que para os alunos do noturno são oferecidos nos sétimo e oitavo períodos do curso. O primeiro estágio tem carga horária de 90 horas e deve ser realizado em curso de Magistério de Ensino Médio, ministrando disciplina pedagógica para curso de formação. Porém, devido à quase extinção desses cursos, esse estágio é realizado nas séries iniciais do ensino fundamental, dando ênfase a aspectos pedagógicos de atuação; outra estratégia usada é a realização de oficinas para professores das séries iniciais que lecionam na rede pública de ensino. O segundo estágio tem uma carga horária de 180 horas e deve ser realizado ministrando as disciplinas polivalentes dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos na efetivação dos estágios e práticas estão relacionadas ao campo de atuação bastante restrito (devido à quase extinção de escolas de magistério de nível médio, o que impossibilita a atuação desses alunos no campo da formação de professores; também pelo fato de o atual currículo não considerar a prática de estágio nas turmas da educação infantil, também, campo de atuação do pedagogo), e ainda a rejeição das escolas em receber os alunos da universidade. Segundo as escolas, essa rejeição decorre da falta de retorno, pelos estagiários e pela universidade, dos resultados das atividades desenvolvidas e do indicativo, da parte dos professores das escolas, de que a presença de estagiários acarreta o não cumprimento de sua programação. A análise dessas dificuldades desencadeou ações institucionais junto às redes públicas de ensino, com o estabelecimento de convênios e uma melhor definição de campos de estágios. No caso dos alunos do turno noturno, a dificuldade é ainda maior, pelo fato de não ser possível realizar sua prática no turno diurno, ficam limitados a realizar seu estágio curricular em turmas de educação de jovens e adultos, que se configuram turmas pequenas e com grande possibilidade de rejeição a esses estagiários.

Um aspecto reivindicado pelos alunos é para que, embora a docência seja o espaço privilegiado da atuação do pedagogo, esta não se resuma à sala de aula, mas



envolva a totalidade do trabalho pedagógico e da ação educativa, o que inclui espaços não escolares e não formais.

Na dimensão socioeconômica e política, o contexto de inovações tecnológicas e da globalização da economia denuncia modificações em diferentes campos, trazendo novos desafios para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o perfil do profissional que nele deverá atuar. Essas transformações provocaram alterações nos padrões de intervenção estatal resultando na emergência de novos mecanismos e novas formas de gestão, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais e de formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, (BRASIL, 2006, p. 01), orientando-se por essa perspectiva, explicitam as seguintes exigências como centrais na formação do pedagogo:

Art. 3º. O estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo Único. Para a formação do licenciando em Pedagogia é central:

I - conhecimento da escola com organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II- a pesquisa, a análise e a aplicação de resultados de investigações de interesse da área educacional;

III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistema e instituições de ensino.

Alguns desses aspectos encontram-se já incorporados na proposta curricular do curso de pedagogia da UFRN (Currículo 004), todavia, como já dissemos, com um caráter complementar e optativo na formação, não se configurando como constitutivos do percurso formativo para todos os egressos.

### 3.3 DESENHO DA PESQUISA

Uma questão que surge com frequência na literatura (ARRUDA, 2005; ALMEIDA, 2005; JODELET, 2001; ABRIC, 2000; SÁ, 1998) é que é habitual, para quem está envolvido com pesquisa, o caráter plurimetodológico das representações sociais. Dado ao seu aspecto cognitivo social, o estudo das representações sociais requer a articulação de uma variedade de métodos que possam nos aproximar dos seus conteúdos, da sua estrutura, de outras representações que lhes são associadas e das práticas orientadas por essas representações. Devido ao grau de dificuldade que envolve a compreensão e a apreensão desses fenômenos, a investigação sobre representações sociais exige não somente o uso de diferentes métodos como “[...] ainda permite – e solicita – algo como um espírito de aventura na perseguição do conhecimento científico” (SÁ, 1998, p.85). Estamos lidando, portanto com um campo teórico-metodológico que é ao mesmo tempo multifacetado e aberto às novas experiências.

Este trabalho tem como lastro duas fontes de dados, servindo ao propósito de se complementarem na análise e na compreensão dos processos de constituição identitária dos alunos do curso de Pedagogia. A primeira fonte, é denominada fontes de dados dos questionários e a segunda fonte, é denominada fonte de dados do PCM (essa fonte corresponde às coletas de dados obtidos na Técnica da Associação Livre de Palavras - TALP e no Procedimento de Classificações Múltiplas - PCM, respectivamente), ambas fornecem dados de uma empiria bastante ampla, tanto pela quantidade de participantes investigados, quanto pela finalidade das questões abordadas. Iremos expor aqui os aspectos gerais da metodologia e descrever apenas o questionário e as estratégias utilizadas para análise dos dados.

Em um primeiro momento, elaboramos, a partir da literatura difundida sobre a temática abordada, o questionário que nos auxiliou no conhecimento sobre o grupo investigado. Esse instrumento foi aplicado em todos os períodos do curso de Pedagogia. O critério para participação nessa etapa da pesquisa foi estar regularmente matriculado no curso e aceitar responder ao instrumento. Em um universo de aproximadamente 700 alunos regularmente matriculados, obtivemos um total de 546 questionários. Com esse instrumento, foi possível traçar um perfil dos alunos da instituição. Em um segundo momento, trabalhamos com a técnica da associação livre de palavras (TALP) e o procedimento de classificação múltipla (PCM) com um subconjunto do grupo do Questionário, com o número total de 120 alunos.

A Técnica de Associação Livre de palavras (TALP)<sup>7</sup> se constitui como etapa obrigatória e antecedente a construção do PCM, procedimento privilegiado em nossa investigação. Realizamos a Técnica da Associação Livre de Palavras, com um grupo de 30 alunos do curso. Sendo 15 alunos do 5º período e 15 alunos do 6º período nos turnos vespertino e noturno. Essa técnica consiste em desencadear a fala a partir de um mote indutor, demandando dos participantes a produção de ideias que lhes vem à mente quando é apresentada a palavra ou a expressão desencadeante. Dessa forma, traz à tona o universo semântico do objeto de estudo, permitindo acessar os elementos latentes que seriam ignorados ou mascarados em produções discursivas (ABRIC, 2000). Através da TALP, identificamos os pontos centrais das representações sociais, possibilitando entender como uma representação se constitui a partir de suas articulações internas e permitindo que se tenha acesso aos sistemas de categorização usados para construir tais representações, seus conteúdos internos e sua organização.

O Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) foi realizado com um universo de 90 alunos do curso distribuídos em diferentes períodos: 30 alunos do 1º período, 30 alunos do 6º período e 30 alunos do último período do curso. Esse procedimento foi privilegiado, pois diferentemente das metodologias tradicionais de apreensão do objeto a ser pesquisado, destaca o caráter qualitativo das categorias de análise e da construção do sistema de classificação que os indivíduos usam nas interações com o mundo em que vivem. A utilização desse procedimento auxiliará na compreensão dos sistemas conceituais tanto do sujeito individual, como do próprio grupo em questão.

O PCM consiste em um procedimento de investigação que permite ao participante investigado utilizar seus próprios construtos e a expressar os pensamentos que possui sobre esses construtos, minimizando interferência do pesquisador. Por centrar-se em um processo de classificações, o PCM tem em suas bases os pressupostos da categorização. A habilidade de formar categorias expressa a forma como os participantes pensam e conceituam o mundo, o que favorece a compreensão de como

---

<sup>7</sup> A associação livre de palavras é um procedimento metodológico desenvolvido por Abric (1998) e consta de um teste em que os participantes mencionam, ordenam e justificam um determinado número de palavras citadas a partir de um termo indutor ou palavra-estímulo, cujos resultados são computados no contexto geral da pesquisa. Na presente realização, optamos pelo termo "técnica" ao invés de "teste", porque, apesar de desenvolvermos passos semelhantes à configuração definida pelo autor, os resultados obtidos servem apenas como base para a efetivação do PCM, que consiste no procedimento principal.

eles se comportam diante de fatos e experiências da vida. Assim, os estudos realizados com o uso do PCM têm como interesse conhecer a maneira como os sujeitos pensam, sentem e se comportam diante dos acontecimentos vivenciados e experiências de vida (ROAZZI, 1995).

Esse procedimento pressupõe que o sujeito possui um conhecimento estruturado do mundo no qual ele está inserido. Para o autor:

pela investigação de como e quais categorias as pessoas usam quando interagem com os aspectos do mundo no qual vivem, pode-se compreender como as pessoas pensam em relação a estes aspectos e como os conceitualizam. (*Ibid.*, p.12).

É importante também notar que o sistema de classificações pressupõe uma compreensão intelectual e emocional dos fatos, e que este último elemento tem sempre um papel preponderante no processo. Deste modo, a forma como as pessoas classificam eventos não se constitui em fenômeno estático ou uniforme por sua própria natureza. Este varia, consideravelmente, em forma e intensidade, dependendo do tempo, do local, da situação e do contexto.

Desta forma, dependendo do fenômeno, tempo, espaço e relações estabelecidas, a maneira como as pessoas classificam varia tanto em forma quanto em intensidade. Sobre isso, o autor acrescenta que “[...] pela investigação de como e quais categorias as pessoas usam quando interagem com os aspectos do mundo no qual vivem, pode-se compreender como as pessoas pensam em relação a estes aspectos e como os conceitualizam” (ROAZZI, 1995, p.12).

Partindo dessa compreensão, nossa opção pelo uso do PCM nessa pesquisa voltou-se ao desvelamento sobre como os licenciandos pensam, definem e se relacionam com o fazer do professor. Acreditamos que essa apreensão nos proporcionará caminhos favoráveis para a identificação e a compreensão das estruturas elementares que constituem a representação social e as inter-relações que esses alunos, futuros profissionais, apresentam sobre o fenômeno estudado. Ao adotarmos um procedimento em que nossa participação constitui-se como elemento de mínima interferência na organização, classificação e definição realizadas pelos sujeitos, ingressamos em um universo que é singular a estes, apreendendo as informações

presentes em seu sistema próprio de conceitualização, algo essencial em pesquisas que se voltam à investigação de representações sociais (ANDRADE, 2003a).

Conforme ilustrado, para essas fontes de dados foram utilizados diferentes instrumentos de acesso ao material empírico e, por isso, serão utilizadas estratégias diversificadas de análise para responder às questões que nos propomos.

Neste item foram apresentados os aspectos gerais da metodologia, uma vez que em capítulos posteriores apresentaremos conjuntamente o procedimento metodológico e os resultados referentes aos dados à Técnica de Associação Livre de Palavras e do Procedimento de Classificações Múltiplas. Iniciaremos, então, pelo material acessado através dos questionários.

Nas próximas seções, detalharemos como foram selecionados os participantes do estudo, seu perfil e como ocorreu a construção e execução do PCM, bem como, os procedimentos de análise utilizados na compreensão e identificação das representações sociais construídas pelos licenciandos.

#### 4.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA: O QUESTIONÁRIO

Considerando as questões norteadoras elaboradas por Jodelet (2001) para orientar o estudo das representações, inferimos que as representações sociais são sempre de alguém, e de alguém que sabe de algum lugar. Assim, é preciso definir e considerar, por um lado, os agentes da representação e, por outro, o lugar de onde esses agentes sabem, dizer do lugar social, do contexto de vida e de trabalho dentro dos quais se movem.

Assim, na intenção de situar o lugar dos agentes das representações sociais e os espaços a partir dos quais produzem práticas sociais significativas, utilizamos um questionário de caracterização (Apêndice 01), constituído de questões objetivas. Nesta etapa da pesquisa, os nossos objetivos estavam centrados na obtenção de informações sobre as condições socioeconômicas e educacionais, com a preocupação de delinear um perfil do grupo investigado. Isto, por entendermos que sem conhecer as características dos estudantes é impossível chegar a uma compreensão mais ampla sobre como o processo que envolve o ensinar e o aprender é produzido no curso e o papel que a instituição tem nessa produção. Essas informações foram importantes para delinear o perfil dos participantes e nos permitiram conhecer as condições objetivas a partir das

quais eles representam suas existências sociais, enxergam o mundo e a escolha de sua profissão.

A decisão de elaborar o questionário surgiu de uma necessidade, sentida em trabalhos anteriores, de conhecer com mais profundidade o grupo investigado e de compreender algumas questões que nos possibilitassem enxergar aspectos que transformam esse grupo, em dois grandes grupos. O grupo de alunos do vespertino e o grupo de alunos turno noturno. O trabalho não tem a intenção de analisar esse grupo como dois grupos distintos, uma vez que não seria possível, pois em muitos aspectos não se diferem, mas consideramos importante identificar e compreender as especificidades de cada um para entendermos os componentes de identidade do universo investigado.

Grande parte de nossos dados provem dos questionários. Esse instrumento contém 28 (vinte e oito) questões objetivas. As demais se constituíram de questões relativamente abertas, muito embora exigissem respostas diretas e objetivas. Este instrumento foi construído a partir da literatura existente sobre a temática, e, também, das informações obtidas através dos questionários aplicados na inscrição para o processo seletivo de entrada na instituição formadora. Esse instrumento serviu para levantar os dados referentes à escolarização, aspectos econômicos e sociais, bem como sobre a família dos sujeitos. O questionário foi estruturado da seguinte forma: questões de caracterização (gênero, idade, período no curso, turno...); questões socioeconômicas (ocupação profissional, renda familiar, profissão e escolarização dos pais); e questões motivacionais e de práticas em educação (motivos para escolha do curso e experiências profissionais). As informações colhidas através desse instrumento receberam um tratamento estatístico (análises de frequência simples), através do programa SPSS (Statistical Package for Social Science for Windows), versão 13.0.

Os questionários foram aplicados no primeiro semestre de 2008, em todas as turmas de ambos os turnos do curso de Pedagogia da UFRN. Para aplicação desse instrumento foi realizado um primeiro contato com professores de cada período do curso. Para escolha do docente e o horário em que seria aplicado o instrumento em cada turma, foram considerados os seguintes critérios: a proximidade com o docente, a disponibilidade do docente em ceder um tempo de sua aula e, por indicação dos alunos, as aulas com maior frequência da turma. O agendamento prévio com o professor foi importante para evitar a aplicação do instrumento em momentos em que turma estivesse

realizando alguma atividade de avaliação e também por respeitar o planejamento do professor, o que facilitou a não rejeição por parte de professores e alunos.

Ao chegar à turma, realizávamos inicialmente uma breve exposição sobre o objeto de pesquisa e a finalidade daquele instrumento. Também era informado a não obrigatoriedade de participação no estudo e a não identificação do participante quanto ao fornecimento das informações. Em seguida distribuíamos o questionário e aguardávamos ali mesmo a devolução dos mesmos. Sabendo da necessidade de voltarmos a algumas turmas para aplicação dos demais instrumentos, já fazíamos uma pequena preparação e agendamento como forma de garantir a participação.

Reconhecemos, entretanto, as limitações do uso de questionários em pesquisa. Segundo Almeida (2005), eles são sempre construídos a partir de escolhas e temas de interesse do pesquisador e, por essa razão, podem limitar a fala dos sujeitos a questões prévias e podem conduzir a uma simplificação do objeto de estudo. Somos conscientes que “[...] o questionário não passa de um dos instrumentos de observação, cujas vantagens metodológicas [...] não devem dissimular os limites epistemológicos” (BOURDIEU, 2005, p.59). O seu uso, no entanto, se justifica pelo fato de o questionário permitir uma organização mais sistemática das informações, um tratamento quantitativo dos dados e uma caracterização mais detalhada dos participantes da pesquisa, de seus locais de inserção social e de suas opiniões sobre temas que são relevantes para nossa pesquisa.

O instrumento aplicado foi de difícil elaboração, visto que eram muitas as informações necessárias para conhecer com mais profundidade sobre o grupo investigado. Contudo, era importante pensar esse instrumento de forma a obter as informações, sem, contudo, deixá-lo cansativo e nem mesmo inviável de ser aplicado em sala de aula. Por isso não foi muito fácil elaborá-lo e reconheço a ausência de muitas questões importantes para definição desse perfil, assim como a necessidade de questões abertas que pudessem facilitar a compreensão de muitas opções escolhidas pelos participantes.

Outro problema da utilização de um instrumento muito objetivo foi a definição de opções a serem escolhidas pelos participantes, pois nunca prevê as variadas possibilidades de respostas e mesmo que seja possível a opção “outra” – indicando uma possibilidade diferente das apresentadas – elas é, na maioria das vezes, ignoradas e isso só é perceptível na devolutiva desse questionário, não sendo mais, nesse momento, possíveis de serem refeitas.

Então, consciente das limitações dos questionários, e com base nas questões que apresentaram mais dúvidas na primeira turma abordada, realizávamos, ao distribuímos o material, explicações de questões tentando evitar distorções nas respostas dadas.

É importante explicitar que o número de alunos correspondente a cada período do curso que respondeu ao questionário foi limitado aos que estavam na sala de aula no momento da sua aplicação. Na tabela abaixo, serão apresentados o número de participantes que responderam ao questionário.

Período	Número de alunos	Turnos		Percentagem %
		Vespertino	Noturno	
1º período	76 alunos	39	37	13.9%
2º período	64 alunos	32	32	11.7%
3º período	68 alunos	37	31	12.4%
4º período	59 alunos	32	27	10.8%
5º período	59 alunos	30	29	10.8%
6º período	58 alunos	27	31	10.6%
7º período	45 alunos	20	25	8.2%
8º período	47 alunos	25	22	8.6%
9º período	45 alunos	28	17	8.2%
10º período	25 alunos	N existe	25	4.5%
10 períodos	546 alunos	270 alunos	286 alunos	100%

**Tabela 1: Distribuição dos questionários respondidos pelos participantes por período do curso**

A partir do próximo capítulo, discorreremos sobre os resultados da pesquisa. Inicialmente explicitaremos os aspectos mais amplos do perfil de constituição da identidade dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN. A seguir, sobre a escolha por essa profissão e da representação social da docência, em que encaminharemo-nos através de um capítulo mais discursivo, e, no capítulo subsequente, apresentaremos as considerações finais.



“Portanto a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria” (Paulo Freire)

#### **4 APRESENTANDO OS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN – CAMPUS CENTRAL**

O processo identitário de um grupo social não pode ser compreendido somente a partir de sua dimensão representacional, pois convém conhecer os alunos do curso de Pedagogia da UFRN para além de suas representações e dos discursos que enunciam. Nesse sentido a construção e estruturação da identidade de um grupo social articula elementos psicossociais característicos dos sujeitos.

Ao compreendermos os licenciandos de pedagogia como grupo social, consideramos que na análise de um grupo social é necessário considerar a existência de duas condições: as condições objetivas, por meio da análise das variáveis socioeconômica e as condições de nível simbólico que se constituem em forma de autoimagem e são expressas pelas motivações e expectativas para seu desenvolvimento profissional. Nesse nível é preciso considerar, também, como esse grupo é representado por outros.

De acordo com Bourdieu, a Ciência Social deve considerar estes dois aspectos “objetivamente” associados:

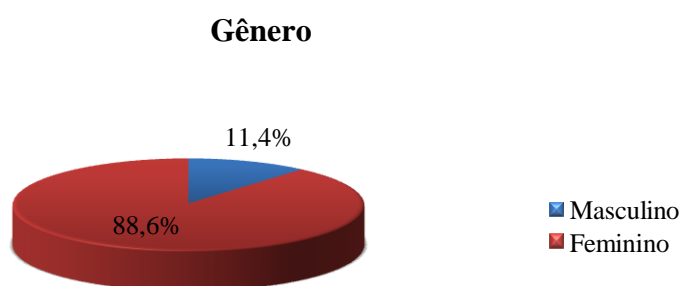
de um lado (las) propiedades materiales que, empezando por el cuerpo, se dejan enumerar y medir como cualquier otra cosa del mundo físico, de outro lado (las) propiedades simbólicas que no son sino las mismas propiedades materiales cuando se perciben y aprecian em sus relaciones mutuas, es decir, como propiedades distintas” (BOURDIEU *apud* DARVINI; ALLIAUD, 1995, p.26) .

Diversos estudos demonstram que existem aspectos da docência que estão fortemente vinculados às características socioculturais, expectativas e representações sociais de seu conteúdo valorativo dos ingressantes a carreira docente. A análise dessas questões nos possibilitou definir um perfil dos licenciandos, que permitem uma conformação com o grupo de profissionais docentes. O crescente desprestígio das condições de trabalho desses profissionais incidem na seleção natural da matrícula de estudantes em instituições de formação docente. As investigações empíricas recentes que aqui apresentaremos mostram a tendência de um forte perfil sociocultural que corresponde a setores menos desfavorecidos que dificultariam, seja por custos

econômicos que elas implicam, seja por déficits de formação, o ingresso em carreiras mais valorizadas socialmente.

Assim, nosso objetivo será apresentar uma série de resultados que possibilitam visualizar quem são os alunos do curso de Pedagogia da UFRN através do seu perfil psicossocial. Isso será feito por meio da análise de algumas variáveis, tais como: gênero, escolaridade dos pais, profissão/ocupação dos pais e dos cônjuges, dentre outras.

#### 4.1 GÊNERO QUE SE REAFIRMA



**Figura 1: Gênero dos respondentes do questionário**

Como explicitado no capítulo 2, é bastante conhecido na literatura e no cotidiano escolar que as funções docentes nas etapas iniciais de escolarização sejam predominantemente ocupadas por mulheres. A predominância feminina no ensino (sobretudo nas séries iniciais) e as relações de gênero são desse modo, considerados por Almeida (1998) como importantes focos de análise, uma vez que esses fatores subjazem às representações e questionamentos sobre a prática docente.

Apesar de notória a feminização do curso de Pedagogia e da profissão de pedagogo, seus participantes não percebem o significado que está por trás da aparente “vocação” ou “inclinação” das mulheres para a docência.

A sociedade cria representações sobre o que é ser homem ou ser mulher. A questão de gênero<sup>8</sup> envolve essas relações, tornando-as uma questão social. Não se trata de uma questão sexual, mas sim cultural e social.

A condição feminina ligada à construção de gênero, em nossa sociedade, se entrelaça à dimensão de identidade profissional do docente, ao considerarmos que o ensino está historicamente associado, no imaginário social, ao dom ou aptidão natural da mulher.

A pesquisa realizada pelo SAEB sobre “O Perfil do Professor no Brasil” (2004), considerando os níveis, ensino fundamental e de ensino médio da rede pública e privada, ao analisar as disciplinas de Português e Matemática, observou que o número de homens e mulheres variava de acordo com a disciplina e o nível de ensino. Na disciplina de Língua Portuguesa, constatou-se que independente da série avaliada, a proporção de professores do sexo feminino representa a maioria. Contudo, essa proporção vai diminuindo gradativamente conforme a série aumenta. Já em Matemática, a proporção de docentes do sexo feminino é maior na 4ª série do ensino fundamental (91%), o que é compreensível, visto que quase todas são professoras pedagogas polivalentes; contudo, essa proporção diminui gradativamente até o 3º ano do ensino médio, quando a proporção de docentes do sexo masculino assume a maioria, representando 54,7% dos docentes.

Placco *et. al.* (2009), ao analisar o perfil de 101 alunos do primeiro ano dos cursos de Pedagogia e Letras de uma instituição de ensino superior da periferia da zona oeste de São Paulo, constataram que 92,2% dos alunos dos cursos citados são do sexo feminino, e somente 3,9% são do sexo masculino.

Duram (2009), ao analisar estudantes da Universidade Metodista de São Paulo – UNESP, dos cursos de Pedagogia e Letras, observou que 87% dos alunos desses cursos são do sexo feminino.

Menin *et. al.* (2009), aplicou, no final de 2006, um questionário junto a 278 alunos dos primeiros e últimos anos nos cursos de Licenciaturas (Matemática, Física, Geografia e Educação Física) e de Pedagogia, sendo 95 alunos do curso de Pedagogia e 183 das outras licenciaturas, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, e constataram que, do total de alunos pesquisados, 63%

---

<sup>8</sup> O conceito de gênero utilizado na pesquisa, é compreendido na perspectiva de Louro (2007) que se refere às formas como as características sexuais são percebidas e representadas socialmente, tornando-se parte do processo histórico.

eram do sexo feminino e 37% do sexo masculino, confirmando a predominância do feminino no magistério. Porém, verificou ainda que, desses alunos, o número de mulheres era maior entre as matrículas no curso de Pedagogia (95%) em relação às demais licenciaturas (46,4%). Para os pesquisadores, essa diferença na distribuição dos sexos entre os cursos mostrou-se significativa para fazer refletir sobre a feminização da profissão docente, em especial, dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, o que confirma as afirmações de Lira (2006), citando Rosemberg e Amado (1992), de que a discriminação de gênero no campo educacional não ocorre segundo o acesso, permanência e rendimento escolar femininos, em que essas são até bem mais sucedidas que os meninos, mas sim na escolha da carreira profissional: “Os homens seguem preferencialmente cursos de conteúdo técnico e científico, enquanto as mulheres, letras e humanidades, com vistas à preparação para o magistério” (LIRA, 2006, p.157).

A feminização da profissão docente – e aqui pensamos especialmente nas séries iniciais da escolarização –, vem sendo associado a apenas ao ingresso majoritário de mulheres no magistério. A mudança na composição sexual do corpo docente entre meados do século XIX e início do século XX, na maioria dos países ocidentais, é sem dúvida um fenômeno importante e já fartamente documentado.

Entretanto, tornar a feminização apenas como mudança na composição sexual do corpo docente significa deixar de lado todo um processo de profundas transformações nos significados sociais atribuídos à docência nas séries iniciais, processo que acompanhou paralelamente a mudança numérica, sem que se possa falar, sem simplificações, em causas e efeitos. No caso brasileiro, ao longo das primeiras décadas do século XX, já se encontrava a hegemonia de um discurso que associa o ensino primário às características consideradas femininas, tais como o amor às crianças, a abnegação e a delicadeza, e que relaciona cada vez mais enfaticamente a docência e a maternidade (LOURO, 2000; LOPES, 1991).

Devemos enfatizar que se trata aqui de discurso. É pergunta em aberto a distância exata que se estabeleceu entre intenção e gesto, entre proposta pedagógica e prática em sala de aula; que marcas desses discursos educacionais se incorporam ao imaginário social e a prática dos alunos em processo formativo, já então maioria em nossas escolas primárias. Contudo a imagem social do trabalho docente com crianças marcou-se intensamente por esses valores e permaneceu desde então associada a certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita à erudição e ao desenvolvimento

intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças.

Dubar (2005) entende que as configurações de identidade do trabalhador podem ser analisadas a partir das formas de articulação entre a transação objetiva- relação do indivíduo com o espaço do trabalho – e a transação subjetiva – relacionada com sua identidade ao longo da vida, marcada pelo contexto social e valores familiares.

Ao caracterizarmos o perfil dos alunos em processo formativo, não inseridos no contexto da docência, acreditamos poder compreender o movimento de constituição da docência como a tensão entre a transação subjetiva – aspectos pessoais e contextuais do aluno futuro professor e a transação objetiva, aqui entendida como as relações que o sujeito estabelece com o espaço de formação permeando as representações, expectativas, princípios, valores, concepções e teorias sobre a docência.

#### 4.2 FAIXA ETÁRIA DOS LICENCIANDOS

Em relação à idade, dos licenciando, observamos a presença de alunos bastante jovens, já que 43% deles têm entre 17 e 22 anos de idade. Outra boa parcela de estudantes, isto é, 39% dos alunos, têm entre 23 e 28 anos de idade. Onze por cento dos nossos alunos estão entre 29 e 34 anos e somente 7% dos licenciandos têm idade superior a 35 anos.

Em correspondência com a idade, encontramos que 90% dos licenciandos são solteiros e 10% possuem união estável. Verificamos também que 81% desses licenciandos vivem com sua família de origem, 7% residem com a família que constituíram e 10% residem com amigos e familiares. Esses achados se justificam pela idade média baixa.

#### 4.3 ORIGENS SOCIAIS

Com o objetivo de obter uma descrição mais precisa dos licenciandos do curso de Pedagogia, consideramos em nossos dados a ocupação profissional e o nível de escolaridade alcançado por seus pais. No que se refere à ocupação dos pais dos licenciandos, encontramos os seguintes resultados:

<b>Ocupação do pai</b>	
<b>Comerciantes</b>	20%
<b>Trabalhadores braçais</b>	17%
<b>Funcionários públicos</b>	11%
<b>Militares</b>	11%
<b>Atividades técnicas</b>	10%
<b>Motoristas e taxistas</b>	8%
<b>Profissionais liberais</b>	5%
<b>Professores</b>	5%
<b>Aposentados</b>	6%
<b>Desempregados</b>	3%
<b>Desconhecidos ou falecidos</b>	4%

**Tabela 2: Referente à ocupação profissional do pai dos alunos do Curso de Pedagogia da UFRN**

Como podemos observar, boa parte dos pais dos licenciandos ocupam atividades ligadas ao comércio, contudo, não foi possível verificar que tipo de atividades são exercidas por esses pais, pois não há especificações sobre a função. Mas, pelo que podemos verificar em alguns participantes, existem vendedores de lojas, proprietários de pequenos e médios estabelecimentos, gerentes, representantes, etc.

Também verificamos que boa parte desses pais são trabalhadores braçais. Neste quesito, podemos destacar algumas ocupações: agricultores, pintores, mecânicos, marceneiros, seguranças, emplacador de carros, marceneiros, grafiteiros, porteiros, auxiliar de serviços gerais. São ocupações que não exigem nível de escolaridades.

Temos também que 11% desses pais são funcionários públicos, embora não sendo especificada a função exercida, podemos conjecturar que se trata de cargo administrativo. Já 11% são militares. Nesse grupo, podemos explicitar que há desde soldados da polícia militar até militares em alto e médio escalão das forças armadas. Outros 10% exercem atividades técnicas ou auxiliares administrativos. Dentre elas, podemos destacar: técnico em informática, técnico de raio-X, auxiliar administrativo, auxiliar parlamentar. Encontramos, também, que 8% são motoristas e taxistas, colocamos em uma categoria diferenciada, pela natureza diferenciada dos trabalhadores braçais, uma vez que necessitam de um nível mínimo de escolarização.

Nesse grupo, localizamos que 5% são profissionais liberais, exercendo profissões de contador, jornalista, agropecuarista, economistas. E que 5% são licenciandos. Podemos destacar que são licenciando de formação específica. (professores de História, Matemática e Letras).

E encontramos que 6% são aposentados, o que denuncia uma estabilidade e idade madura. Um grupo de 3% apontou o desemprego ou omitiram a ocupação dos pais e, por fim, 3% dos pais são falecidos ou desconhecidos, o que indica a mãe como chefe da família.

Em relação a ocupação profissional das mães dos participantes da pesquisa, encontramos os seguintes resultados:

<b>Ocupação da Mãe</b>	
<b>Do lar</b>	47%
<b>Professoras</b>	14%
<b>Atividades técnicas</b>	11%
<b>Atividades manuais</b>	8%
<b>Atividades ligadas ao comércio</b>	7%
<b>Funcionária pública</b>	6%
<b>Atividades de formação universitária</b>	3%
<b>Agente de saúde e Auxiliar de Serviços Gerais</b>	3%
<b>Desconhecidos ou falecidos</b>	1%

**Tabela 3: Referente à ocupação profissional da mãe dos alunos do Curso de Pedagogia da UFRN**

Em relação à ocupação da mãe, identificamos que, em sua maioria, são donas de casa. Como vemos na tabela, 3, 47% dedicam-se à atividade do lar. Encontramos um percentual bem maior de docentes entre as mães que entre os pais, 14%, e podemos destacar que em sua maioria são licenciadas em Pedagogia e exercem a atividade docente ou ocupam outros cargos na instituição educacional (diretora, coordenadora). Contudo, encontramos um percentual bastante significativo, 38%, de mães que exercem outras atividades profissionais. No grupo das atividades técnicas, que corresponde a 11% das atividades profissionais exercidas pelas mães, estão: auxiliar de enfermagem, técnica judiciária, recursos humanos, técnica de laboratório, auxiliar administrativo, recepcionista, analista de sistema. São atividades que exigem formação de nível médio. Temos também um percentual significativo de atividades de natureza manual que são exercidas por 8% das mães. Nesse grupo de atividades, podemos destacar as ocupações como: costureira, artesã, cabeleireira, manicure, doméstica. Já 7% exercem atividades ligadas ao comércio (vendedora, microempresária, consultora). E 6% são funcionárias públicas. Encontramos também que 3% exercem atividade de formação universitária, como: assistente social, chefe de enfermagem, contadora, analista de sistema (militar),



psicopedagogas. E temos também, 3% que exercem atividades que exigem o nível primário de ensino. Por fim, 1% omitiu a atividade profissional ou ocupação da mãe.

Lira (2007) ao investigar professores do ensino fundamental da rede pública de Natal, localizou resultados aproximados. Encontrou que 53% das mães de professores eram donas de casa. Para esse pesquisador, o grande percentual de mães “donas de casa” revela a força da dominação masculina no contexto histórico da época na qual para as mulheres era resguardado o mundo do privado, enquanto, para os homens, o mundo público.

Os níveis de escolaridade dos pais estão distribuídos nas tabelas, apresentados logo abaixo, são:

<b>Nível educacional do Pai</b>	
<b>Não alfabetizado</b>	5%
<b>Ensino Fundamental</b>	28%
<b>Ensino Médio</b>	46%
<b>Ensino Superior</b>	13%
<b>Nível de Pós Graduação</b>	2%
<b>Desconhece ou omitiu</b>	5%

**Tabela 4: Referente ao nível de escolaridade dos pais dos licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN**

<b>Nível educacional da Mãe</b>	
<b>Não alfabetizado</b>	3%
<b>Ensino Fundamental</b>	27%
<b>Ensino Médio</b>	53%
<b>Ensino Superior</b>	17%
<b>Nível de Pós Graduação</b>	2%

**Tabela 5: Referente ao nível de escolaridade das mães dos licenciando do curso de Pedagogia da UFRN**

Como podemos observar, o nível de escolaridade das mães são mais altos que o nível de escolaridade dos pais. Essa constatação está mais destacada no nível médio, em que verificamos que existe uma diferença de 7% entre os dois grupos. E no nível superior essa diferença é de 4%.

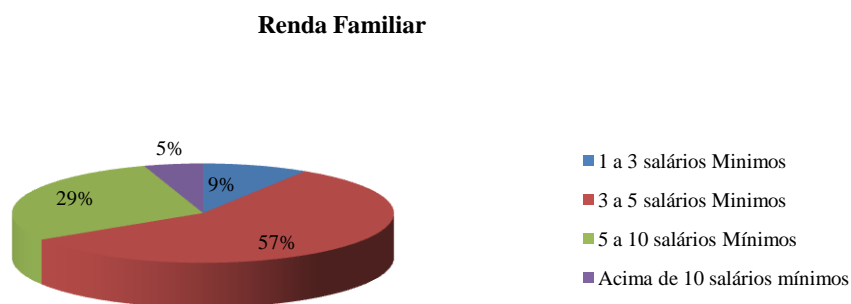
Os resultados apresentados diferem-se um pouco de outros estudos empíricos com licenciandos de Educação, visto percebemos esse grupo apresenta um nível de

escolaridade mais alto que nas pesquisas apresentadas, embora apresente semelhanças no referente ao acesso ao ensino superior ser relativamente baixo.

Placco *et. al.* (2009), em seu estudo investigativo com alunos em formação dos cursos de Pedagogia e Letras, identificou que no que, concernente ao nível de instrução dos pais, apenas 42% cursaram até a quarta série do ensino fundamental e somente 5% desses cursaram o ensino superior completo.

Duran (2009), ao investigar alunos de Letras e pedagogia, verificou que a escolaridade da mãe está fundamentalmente centrada no “ensino fundamental até a 4º série” (45%), ensino fundamental até a 8º série (21%) e ensino médio (16%). Entre o ensino superior incompleto e/ou completo encontram-se 10% das mães. Já a escolaridade dos pais é maior: 13% têm o ensino médio completo e 17% superior completo. E 5% de mães e 5% de pais nunca frequentaram a escola. Esse é um aspecto importante a ser considerado, pois para um considerável seguimento da população estudada ter acesso ao curso superior e frequentar uma universidade, pode significar um sonho, uma conquista da nova geração, independentemente da profissão escolhida.

Complementando e coadunando com os resultados já encontrados sobre a origem social dos licenciandos, investigamos a renda familiar, ocupação e aspectos relacionados a questões educativas dos participantes:



**Figura 2: Apresenta a renda familiar dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN**

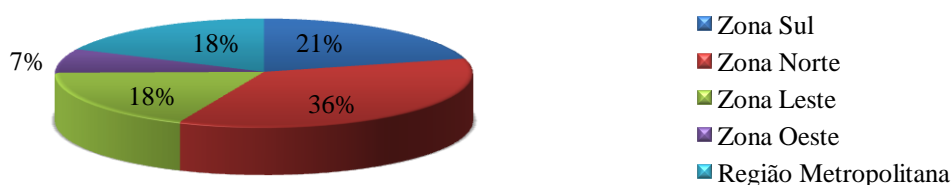
Verificamos que 66% dos anos alunos do curso de Pedagogia possuem renda familiar de até 5 salários mínimos. E 34% têm renda superior a este limite. Considerando as classificações das rendas sociais realizadas pela PNAD (Pesquisa

nacional para amostra de domicílios do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), verificamos que grande parte dos estudantes pertencem às classes C e D:

As variáveis apresentadas até o momento indicam que os estudantes do magistério provem de classes populares da sociedade. Alliaud (1995), afirma que “tradicionalmente, los alumnos que estudiabam para ser maestros proveniam de estratos médios e bajos de la lhamada da classe media. Asimismo, em ciertas instituciones ( y sobre todo em el interior Del país) era posible encontrar alumnos de setores más elevados. Actualmente, éstos últimos parecen estar ausentes y ocupan su vacantes alumnos provenientes de classes más bajas” (ALLIAUD, 1995, p.40).

Investigando os bairros de moradia dos estudantes, o que demonstraria ainda mais os aspectos socioeconômicos em que estão inseridos, obtivemos os seguintes resultados:

### REGIÕES DE MORADIA

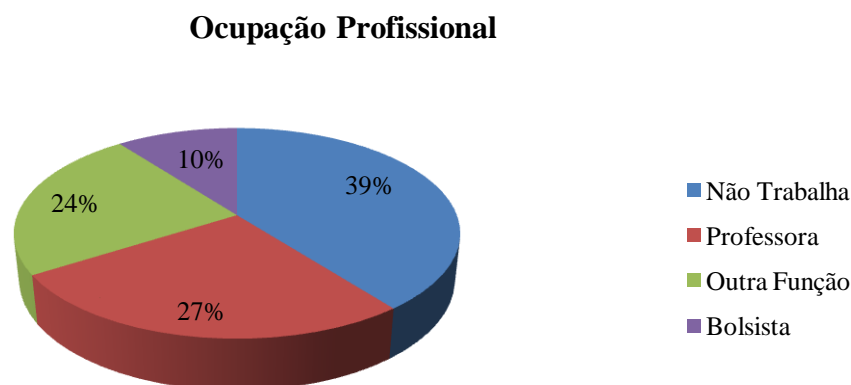


**Figura 3: Regiões de moradia dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN**

Como podemos perceber, a maior parte dos e nossos alunos investigados reside na Zona Norte da Cidade, principalmente em bairros como: Redinha, Nova Natal, Pajuçara, Santarém, Parque das Dunas, Nossa Senhora da Apresentação, dentre outros. Outra grande parte de nossos alunos encontramos na zona sul de Natal, residindo em bairros como: Cidade Satélite, Planalto, Vila de Ponta Negra, Candelária, Capim Macio, Nova Descoberta, Potilândia e Pirangi. Os que residem na zona leste de Natal, ou seja, 18% dos alunos que responderam ao instrumento, estão concentrados nos bairros do Alecrim, Petrópolis, Lagoa Nova, Mãe Luiza e Quintas. Na região metropolitana de

Natal, os alunos estão concentrados em diversos bairros do Município de Parnamirim. Mas, também, encontramos também alunos residentes em Macaíba e São Gonçalo do Amarante. E, por fim, somente 7% dos alunos disseram morar na zona oeste da cidade, em bairros como Felipe Camarão e Nova Cidade.

Com relação à ocupação profissional dos alunos obtivemos os seguintes resultados:



**Figura 4: Ocupação profissional dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN**

Podemos verificar que boa parte dos alunos, exercem atividade profissional, embora o percentual seja maior entre os alunos do turno noturno. Esse dado demonstrou que os alunos do noturno iniciam sua atividade profissional anteriormente a entrada no curso, o que configurou um maior percentual de alunos no noturno que exercem um tipo de atividade não ligada a docência. Já os alunos do vespertino dão início a alguma atividade no decorrer do curso e essa ocupação está em um maior percentual ligada a área docente. Podemos ver que 27% dos alunos exercem atividades relacionada a docência e o que chama bastante atenção é que o percentual é semelhante entre os alunos dos dois turnos.

Outro resultado encontrado, bastante positivo, é o percentual semelhante de bolsistas entre os turnos. Pois, embora o número de bolsista seja tímido na área da educação, principalmente se considerarmos a Iniciação Científica, ele demonstra a possibilidade de oportunidade no campo da pesquisa, para alunos de ambos os turnos. No entanto, não foi possível verificar o tipo de bolsa oportunizada a esses alunos, o que configuraria uma investigação importante, pois é preciso verificar se as bolsas de

pesquisa, tão importantes para a formação docente, é oportunizada de forma similar para alunos de ambos os turnos.

Investigamos aspectos educativos e encontramos que aproximadamente 46% dos licenciandos são egressos da rede pública de ensino, 22% estudaram parte em escola pública e parte em escola privada, cerca de 30% estudaram em escola privada, enquanto que 2% omitiram essa informação.

Tornou-se uma verdade referir-se às escolas públicas como incompetentes para oferecer uma preparação necessária a seus alunos (as), possibilitando-lhes uma aprovação em concursos vestibulares, especialmente para cursos muito disputados, ou seja, aqueles com maior valorização social, seja em virtude de terem se tornado tradicionais como Medicina e Direito, seja por oferecerem a possibilidade de uma posição privilegiada em termos de remuneração no mercado de trabalho. As características das instituições pelas quais esses alunos passaram lhes impuseram limites de inserção no mundo acadêmico. No Brasil, estudos desenvolvidos por Selton (1999), inspirados em Bourdieu, têm verificado uma expressiva divisão interna entre os cursos universitários. Essa divisão reflete, além do uso diferenciado da instituição escolar, as distintas oportunidades educacionais em uma sociedade de classes (SELTON, 1999, p.453).

Esse estudo considera que as pesquisas de Bourdieu têm orientado o debate sobre a predisposição ao discurso escolar. Para Selton (2009), as ações dos agentes são historicamente contextualizadas. Condicionantes materiais e simbólicos agem sobre as estruturas sociais e psicológicas dos agentes em uma complexa relação de interdependência.

O grupo de alunos aqui investigado possui como características principais o seu pertencimento às camadas populares. Segundo Costa (1995, p.195), os indivíduos nessas condições dificilmente conseguem ingressar em universidades, e, quando o fazem, quase sempre ocupam vagas em cursos de pouco prestígio social. Contudo, observamos um fato importante: valoração simbólica da educação formal universitária. Esse entendimento se confirmou na frequência ou não a cursos pré-vestibulares. Somente 32% dos licenciandos não o frequentaram, ou seja, 68% fizeram algum tipo de curso pré-vestibular. Desse percentual, tivemos uma maioria de 55,5% de alunos que fizeram cursos pré-vestibulares privados e 4,5% frequentaram “as chamadas matérias isoladas”, que nesse universo de cursos preparatórios privados possui uma clientela socioeconômica bastante seletiva. E, por fim, verificamos que 8% fizeram cursinhos

pré-vestibulares gratuitos. Essa constatação não é irrelevante, uma vez que os cursos pré-vestibulares, em sua maioria privados, há décadas impuseram-se como o percurso “natural” do concluinte do ensino médio para chegar à universidade. Criou-se, no País, no plano do senso comum, uma “verdade absoluta”: sem cursinhos são menores ainda as chances de chegar à universidade pública (SILVA, 2007). Diante disso, acreditamos que boa parte das famílias de nossos participantes fez grande esforço para garantir a seus filhos a possibilidade de chegar a um curso superior, que muitos de seus pais não tiveram acesso.

Dessa perspectiva, elementos como o universo predominantemente feminino, baixa escolaridade dos pais e renda familiar também baixa, características das condições materiais de existência desses sujeitos, ajudam a explicar suas configurações de identidade e analisar aspectos presentes na identificação do trabalho docente.

Muito embora a primeira escola normal, criada na época do império, se destinasse aos homens, pois cabiam às mulheres somente os trabalhos domésticos, a predominância do sexo feminino nas escolas normais, preparatórias para o magistério, se deu na mesma proporção em que a escola expandiu o seu atendimento às camadas menos abastadas da população:

[...] esta é uma das marcas. Em nossa história de pouco mais de um século de consolidação de instrução pública, a maioria dos professores e professoras tem como origem os setores populares e as camadas médias baixas. (ARROYO, 2004, p.125)

Nesse sentido é possível pensar que esse fato, evidenciado por Arroyo, permeia a constituição de identidade dos futuros professores, por meio de representações sobre as condições de trabalho da docência.

Encontramos, também, como característica comum entre os sujeitos, a baixa escolaridade dos pais e uma renda familiar reduzida. Estes dados configuram o contexto social de que são provenientes e as características deste contexto influenciam a identidade pessoal de cada um destes indivíduos.

Como destacamos antes, os licenciandos do curso de Pedagogia vêm de famílias que estabeleceram uma relação específica com o campo educacional visando assegurar o ingresso dos seus descendentes no interior do mesmo. Isso permitiu que tivessem a oportunidade para ingressar na tão sonhada e valorada universidade pública. Silva (2007, p.322), apoiada na teoria do campo social de Bourdieu, assegurou que “a posição

de um agente ou instituição num determinado campo social e em determinada conjuntura do mesmo é o resultado da acumulação dos capitais, das estratégias desenvolvidas e das disputas simbólicas travadas para ocupá-la.” Por conseguinte, quando nossos alunos conseguem ingressar no mundo universitário, carregam as marcas das condicionantes que os produziram e das ações sobre si mesmos e sobre os contextos que foram capazes de empreender.

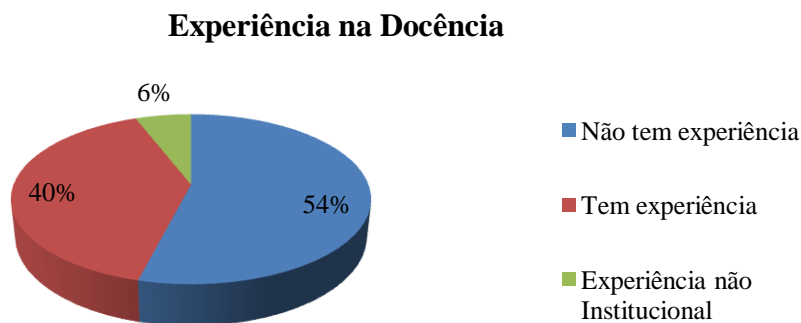
Tendo realizado, total ou parcialmente, sua escolarização em escolas públicas, é possível que a maioria dos alunos se considerasse despreparada para concorrer a uma vaga em cursos universitários mais valorizados. Assim, formulamos uma pergunta no questionário de pesquisa cujas respostas permitissem conhecer os motivos da escolha do curso de graduação em pedagogia. Questão que iremos desenvolver no item 4.5 deste capítulo.

#### 4.4 EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS COM O FAZER DOCENTE

Como já explicitado, pretendíamos considerar no questionário apenas as experiências dos alunos realizadas em instituições formais de ensino. Porém, consideramos as experiências relacionadas ao ensino religioso realizado nas igrejas e as atividades domiciliares de ensino. Pois, embora essas atividades possuam uma estrutura diferenciada das realizadas em instituições formais, identificamos que estas experiências não poderiam ser descartadas, uma vez que elas possibilitaram a identificação com o magistério, trazendo muitos desses alunos, para formação profissional docente.

Contudo, não consideramos e, também não foi considerado pelos participantes como experiência, o estágio supervisionado curricular obrigatório. Não o consideramos por acreditarmos que este possui um formato que difere de uma real atividade de ensino. Acreditamos que esse seja o fato pelo qual os alunos também não consideram o estágio curricular como uma atividade que os possibilite ter uma experiência inicial com a atividade de ensino.

Realizada essas ressalvas apresentaremos os resultados obtidos:



**Figura 5: Experiência dos alunos de pedagogia no magistério**

Podemos constatar a partir desses resultados que grande parte desses alunos pode passar todo o curso sem exercer atividade relacionada à docência, e como os estágios obrigatórios estão localizados no final do curso, muitos desses alunos se deparam com a atividade docente somente ao final do curso, o que pode ocasionar um choque desses alunos ao se depararem com a realidade educativa e isso pode trazer uma série de inseguranças sobre o lidar com o fazer da sala aula, embora estejam munidos de grande teoria.

As pesquisas de Pimenta (2002, 2004) são imprescindíveis para compreendermos quais os fundamentos que baseiam os processos que têm sido implementados na formação docente. Em seu estudo, constatou que os alunos que não exercem o magistério, em contato com a realidade escolar, ficam impactados diante das contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece. Essa reação é evidenciada nos relatórios de muitos alunos que revelam o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. No início das atividades escolares, são constantes os problemas relacionados à falta de organização, de recursos materiais, de integração entre escola e estagiário, além de indisciplina e violência.

Conforme assinala Marcelo Garcia (1999, p. 112),

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional - a formação inicial, início



na carreira, etapa que já possui certa estabilidade profissional, período que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria -, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional. Trata-se, de acordo com Imbernón (2009), de um conhecimento dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos, dentre eles: na experiência como discente, quando, ainda como aluno, o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação marcada por estereótipos e imagens da docência difícil de serem superadas; na etapa de formação inicial, que deveria ter um papel decisivo não apenas na promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da promoção docente, promovendo as primeiras eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores, e funções relativas à docência.

Portanto, é imprescindível que a formação inicial possibilite a articulação teoria-prática. Uma coisa é concordar que o exercício da atividade docente deve se realizar de modo que esta atividade se configure como uma atividade de reflexão, em que a teoria deve subsidiar o fazer da prática; outra é acreditar que essa relação teoria-prática só possa ser realizada por meio do estágio supervisionado ao final do curso. Essa articulação pode ser realizada no decorrer da formação, na realização de diversas atividades que pode ser pensada pelo professor responsável pela disciplina, de acordo com os objetivos da disciplina, de modo a possibilitar que o aluno possa se aproximar da realidade da escola, e assim refletir sobre os diversos problemas existentes nessa realidade a partir da teoria e da troca de experiência com outros colegas.

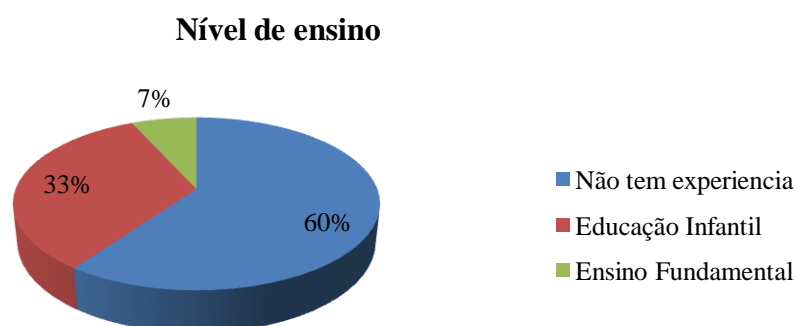
Apoiados em nossa experiência profissional e em Perrenoud e em Shulman (*apud* GONÇALVES; GONÇALVES, 1998), defendo a necessidade de uma prática mais efetiva, proporcionada ao longo do curso de formação e não apenas ao final dele, como ocorre no currículo vigente do curso de Pedagogia, no qual estão inseridos os alunos da instituição investigada.

Acreditamos, portanto, que a precária relação teoria-prática origina todos esses problemas, o que a torna essa relação uma condição necessária para que o aluno aprenda, interprete, reflita e ressignifique a realidade vivenciada na realidade do campo educativo. Compartilhando dessa ideia, a formação deve possibilitar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual atuará. Assim, o papel da teoria é oferecer-lhes perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, nos quais se dá a atividade docente, possibilitando a intervenção nesse

espaço, transformando-o. Assim, é fundamental o permanente exercício da reflexão acerca das condições materiais, sociais, cognitivas e afetivas nas qual o ensino ocorre, o que desencadeará uma articulação entre os saberes teóricos propositivos e os saberes da ação do professor.

Reconhecemos a impossibilidade de as universidades formarem profissionais prontos e acabados, até mesmo pela natureza humana de seres inconclusos que somos (Freire, 1996). Torna-se necessário que estes profissionais busquem um aperfeiçoamento constante de sua área de atuação, desenvolvendo-se enquanto desempenham suas atividades profissionais, pois o conhecimento cresce com o ensino Shulman (*apud* GONÇALVES; GONÇALVES, 1998). A consciência da inconclusão do ser humano não serve, entretanto, no nosso entender, de razões de descuido por parte das agências formadoras de professores com a qualidade de formação possível. Até mesmo porque as oportunidades formais de educação continuada não são as mesmas a todos os professores do País; a formação inicial oferecida deveria atender a excelência.

Nesta perspectiva, Sacristán (*apud* PIMENTA, 2002, p.26) considera inseparáveis a teoria e a prática, principalmente no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo entre as elaborações individuais e a ação pedagógica. Esse conhecimento é nutrido pela cultura objetiva, ou seja, pelas teorias da Educação, de modo a possibilitar aos futuros-professores um retorno para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência teórico-prático em constante processo de re-elaboração.

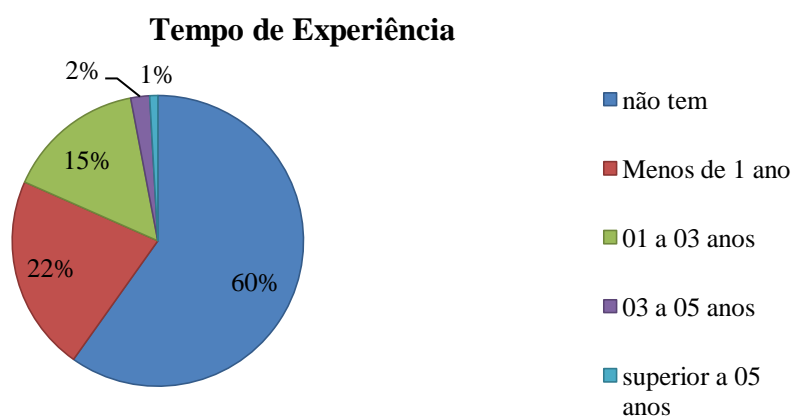


**Figura 6: Experiência profissional no magistério no referente ao nível de ensino**

Nesse sentido, podemos ver que, dos alunos que possuem experiência, majoritariamente ela ocorre na educação infantil. Embora a formação no currículo 004,

tenha, como finalidade, a formação para o exercício das séries iniciais do ensino fundamental, percebemos que um pequeno grupo de alunos, durante o curso, atua no ensino fundamental. Grande parte deles exerce suas atividades na educação infantil. Isso pode ocorrer pelo fato de o campo de estágio na educação infantil ser mais abrangente para alunos ainda em formação.

Em relação ao gênero, identificamos resultados semelhantes entre homens e mulheres no referente à experiência docente, em ambos os grupos encontramos um percentual de 60% de alunos que não exercem atividades docentes. Porém, no campo de atuação, verificamos que os homens obtiveram majoritariamente essa experiência no nível de ensino fundamental. Isto é, encontramos um percentual de 90% de homens que possuem experiência docente no nível de ensino fundamental e médio. Os outros 10% foram obtidos no nível de educação infantil. Enquanto no grupo das mulheres, encontramos um percentual de 95% experiência docente no nível de educação infantil e 5% no ensino fundamental.



**Figura 7: Experiência no magistério no referente ao tempo dessa experiência**

Como já verificamos no gráfico, grande parte dos alunos não possui experiência na docência. Dos 40% que possuem experiência, para 22%, ela ocorreu por período inferior a 1 ano. Algumas dessas experiências se configuram em estágios e/ou testes para serem admitidos nas escolas. Alguns outros exercem a atividade de auxiliares de professores, o que possibilita aprender na interação com o outro mais experiente, e essa experiência possibilita, na ausência de o professor titular da sala, desenvolver a experiência de naquele momento ser organizador daquela atividade. Outra parcela, 15% dos alunos, disse ter de 1 a 3 anos de experiência em educação. Alguns iniciaram essa

atividade como auxiliar de professor e hoje exercem a função de professor titular na instituição. E uma pequena parcela, 3%, possui experiência superior a 3 anos.

A fim de repensar a formação inicial por meio da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (1999) desenvolveu uma pesquisa e destacou a importância da mobilização de saberes da experiência na construção da identidade profissional do professor. A autora enfatizou, nesse estudo, a prática social como objetivo central, possibilitando um ressignificação dos saberes da formação dos professores.

Autores como Huberman (1995, p. 33), traçam uma descrição de tendências, em seus estudos, sobre o desenvolvimento da carreira docente, que nos permite identificar como se caracteriza “o ciclo de vida dos professores”. De acordo com Huberman, o professor passa por uma fase de “sobrevivência” e “descoberta” ao iniciar seu percurso profissional, que lhe possibilita o confronto com o novo e a exploração de possibilidades de ação, avançando gradativamente, para uma fase de “estabilização”, em que ele começa a tomar consciência de seu papel e de sua responsabilidade como educador. Esse ciclo, como define Huberman, não se constitui em etapas fixas, mas sim num processo dinâmico e bem peculiar ao percurso pessoal de cada professor.

A expressão “choque com a realidade” (SILVA, 1997, p.54), atribuída à fase inicial de carreira dos professores, traduz o impacto provocado por suas vivências na prática, sendo considerada uma fase que pode perdurar por um período de tempo instável, mais ou menos longo. De acordo com a autora, nesse período, em torno de seis anos de carreira, os docentes sofrem seus primeiros impactos com a realidade escolar, sendo levados a refletir, ressignificando e/ou preservando posturas, que em seus cotidianos adotam como possibilidades de ação. Ainda nesse período, os professores vão estabelecer interações com seus pares, construindo algumas lógicas importantes que poderão se tornar definitivas para suas ações.

Para Huberman (1995), o aspecto de sobrevivência tem haver com o “choque de realidade”, com o embate inicial, com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, etc. O elemento de descoberta tem haver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria sala de aula, e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira.

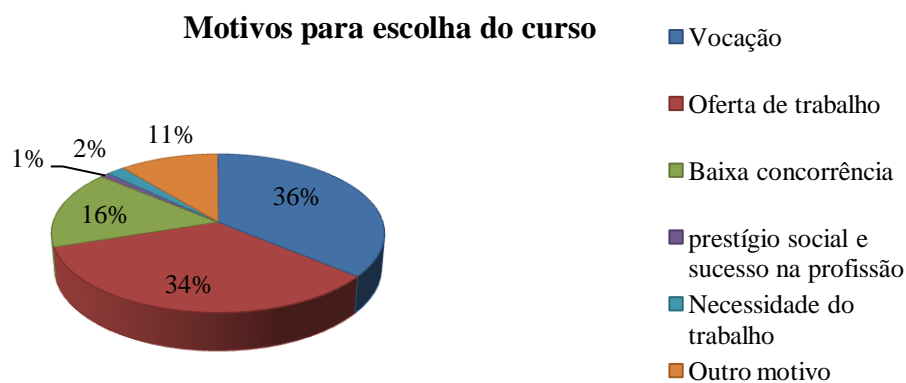
Nessa mesma perspectiva, Marcelo Garcia (1999, p.4) afirma, baseado em uma investigação sobre o pensamento do professor, que “os docentes geram conhecimento prático a partir da reflexão sobre a experiência.”

A reflexão e a prática (SCHÓN 1997; NÓVOA, 1997; PEREZ GOMES, 1997, 1995) são pontos importantes no desenvolvimento de professores; a reflexão, de maneira particular, é essencial para que eles possam reconhecer a complexidade e a singularidade de grande parte das situações de ensino-aprendizagem.

#### 4.5 A DIFÍCIL ARTE DE ESCOLHER A PROFISSÃO

A escolha da profissão nem sempre é uma tarefa fácil. Muitas variáveis estão em jogo no difícil momento dessa escolha, exigindo do pretendente uma boa dose de investimentos e de disposição em relação ao futuro, o que depende das oportunidades objetivas do grupo a que pertencem (BOURDIEU, apud CAMPUS, 2007). Para tentar entender essa questão, estamos nos apoiando nas informações obtidas nos questionários e nos formulários da TALP e do PCM. Nos questionários, os alunos foram convidados a explicitar os motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia. Os resultados obtidos no questionário foram submetidos a um tratamento estatístico simples. No instrumento da TALP, assim como no instrumento do PCM, os participantes escolhidos aleatoriamente foram solicitados a explicitar melhor as razões dessa escolha. Por isso extrairemos as falas da fonte de dados desses dois instrumentos para explicitar as motivações e os sentidos dessas escolhas.

Foi um total de 546 respostas para a pergunta: motivos para escolha do curso de Pedagogia, da fonte de dados do questionário. Logo abaixo serão explicitados os resultados obtidos para essa questão:



**Figura 8: Motivos para escolha do Curso de Pedagogia**

Como podemos verificar, 34% dos alunos do curso de Pedagogia que responderam ao instrumento disseram optar pelo curso com a esperança da carreira apresentar maior possibilidade de emprego. Os que responderam “vocacionados” para o magistério somaram 36%. Os alunos que se disseram entrar no magistério devido à baixa concorrência no curso somaram 16% dos alunos participantes. Necessidade, prestígio profissional e sucesso financeiro reuniram juntos 2,2%. Na opção outros, identificamos como: incentivo de amigos e familiares, erro na inscrição, teste vocacional.

Grande parte das investigações sobre o ingresso do professor tem demonstrado em seus resultados que essa escolha é decorrente da destinação profissional, apoiada em fatores econômicos, necessidade de trabalhar e facilidade de ingressar no mercado de trabalho (LIRA, 2006). O estudo de Campos (2007), ao investigar um grupo de professores da Paraíba, demonstrou que 58% destes entraram no magistério por se considerarem “vocacionados” ao exercício da docência, 42% justificaram essa entrada mediante outros motivos, como necessidade, as condições concretas de vida, falta de opção, influência de familiares, dentre outros.

Lira (2006) em sua pesquisa com professores do ensino fundamental ad rede municipal de Natal evidenciou que 46% dos seus participantes escolheram o magistério convictos dessa escolha, enquanto que 54% não demonstravam inclinação para o magistério ou uma identificação inicial com essa profissão. Lira afirma, ainda, que os resultados encontrados corroboram com a investigação realizada por Costa e Passeggi em 2003, uma vez que essas autoras detectaram que 40% dos seus participantes afirmaram ser “vocacionados” para o magistério.

Em nossos resultados, evidenciamos a predominância dos aspectos da vocação, oferta de mercado de trabalho e a facilidade de entrar no curso, corroborando com os resultados encontrados em outros estudos. Identificamos que muitos desses alunos pertencem às classes C e D, necessitando ingressar rapidamente no mercado de trabalho, e o magistério é uma profissão que possibilita a realização de estágios remunerados já nos primeiros anos de curso.

As licenciaturas da área de Ciências Humanas se apresentam com um grande atrativo para esse grupo que não dispõe de muito tempo para se dedicar ao vestibular, pois se apresentam como grande possibilidade de ingresso na universidade, visto que são consideradas fáceis de aprovação. O curso de Pedagogia se torna bastante atrativo, se comparado a outras licenciaturas, por apresentar, na fala dos alunos, um campo mais amplo de atuação, o que se configura no entendimento de que não precisarão exercer a docência para crianças, mas poderão assumir outros cargos dentro da escola ou atuar em outras instâncias profissionais (hospitais, empresas, etc.).

A partir dos resultados obtidos nos questionários, optamos por analisar essas respostas de forma mais aprofundada. Assim trabalhamos de forma aleatória com o de 120 alunos, que participaram das etapas posteriores da TALP e do PCM. As entrevistas foram realizadas no momento de aplicação desses instrumentos.

No momento de aplicação, no protocolo definimos além dos aspectos referentes à identificação dos participantes, solicitamos que nos falassem sobre os motivos que levaram escolher o curso de Pedagogia, assim podemos conhecer de forma mais aprofundada os motivos que versaram a escolha apontada no instrumento questionário.

Para a variável “vocação”, encontramos duas definições para o termo vocação para magistério. Temos o grupo daqueles que se consideram predestinados, que possuem talento para o exercício da profissão. Nesse aspecto, a resposta mais frequente foi a de que gostavam de crianças, de brincar de ensinar, tinham talento, jeito para a profissão. E temos aqueles em que a vocação se constitui como algo construído a partir da identificação com a profissão docente.

Na variável “oferta de mercado de trabalho”, identificamos a escolha relacionada à esperança dos licenciandos por compreenderem o curso de Pedagogia como a possibilidade de poder atuar em diversas áreas e, por isso, oferecer mais ofertas para o exercício da profissão. Além, claro, do entendimento de que, mesmo não tendo bons salários, não falta emprego. Porém, identificamos que a possibilidade de atuar em outras áreas, cria a perspectiva de que não terão que atuar em sala de aula.

A escolha do magistério por vocação aparece na fala dos alunos em formação como uma escolha livre e deliberada, fruto de uma decisão tramada ao longo da vida. As respostas incluídas nessa categoria estão relacionadas a um desejo, uma vontade de ser professora, um dom para ensinar, gostar de crianças, uma relação com a vida escolar e uma relação com a família. Esse tipo de escolha reflete uma representação social hegemônica que naturaliza o feminino na educação e cria uma lógica de predestinação para o magistério. Por outro lado, a matriz dessa escolha pode ser encontrada também na religião e nas relações parentais primárias (LIRA, 2006; CAMPOS, 2007). É o que podemos verificar nas seguintes justificativas:

Eu escolhi, porque acho que eu tenho as características necessárias para ser um bom professor. Porque eu tenho vocação para ensinar e gosto de trabalhar com crianças e acho que me daria bem nessa profissão (Bernardo, 1N; PCM)<sup>9</sup>.

No meu caso, acho que foi um dom, porque desde criança eu sempre quis ser professor e nunca mudei, comecei a fazer o curso e vejo que é isso que quero mesmo. Pra ser professor é preciso ter dom mesmo, porque o professor precisa amar o que faz, tem que gostar de trabalhar com crianças, porque não é nada fácil. Ele tem que abrir mão da sua vida, do seu lazer, pra realmente se dedicar aos seus alunos. Não pode pensar em questões financeiras, porque essa profissão não dá, então tem que ter realmente vocação, dom pra ser professor e não é qualquer pessoa que pode ser professor. Então, acho que eu que tenho essa vocação necessária (Clara; 1V;PCM).

Porque eu amo trabalhar com crianças. Nunca pensei fazer outra coisa. Desde os meus 10 anos que eu já sabia por que eu via uma coisa maravilhosa que foi minha professora me ensinar a ler, então eu queria também fazer com meus alunos. Eu não sabia se iria conseguir, porque eu morava no interior mesmo, então era difícil as coisas, mas quando eu vim morar mais próximo de São Gonçalo, eu terminei o fundamental e disse: quero o magistério, quando terminei eu disse eu quero mesmo é Pedagogia (Sol,1V; PCM).

Como podemos perceber nas falas, a relação com a docência se configura numa relação em que envolve o amor, gostar de crianças, o sacrifício, a ideia do sofrimento e

---

<sup>9</sup> Para preservar a identidade dos participantes utilizamos nomes aleatórios. Codificamos as falas da seguinte forma: nome fictício do participante; a numeração corresponde ao período do curso; a letra ao lado do número representa o turno e por último, o instrumento em que foi retirado: PCM ou TALP.



da doação. Os aspectos da afetividade tão necessários para a escolha da profissão, por se configurarem como um suporte aos aspectos externos, como a desvalorização social, possibilitam suportar as dificuldades e sentirem-se recompensados, uma vez que foram escolhidos/ chamados a serem professores.

Como é possível analisar, o magistério, nesses discursos, passa a ser visto como uma verdadeira “escolha” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independentemente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional desses alunos. “Quando o ‘discurso da vocação’ se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. [...] Ele traz a ideia de que existe algo da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões” (ASSUNÇÃO, 1996, p.14).

A partir dessas justificativas e de outras similares, a questão do gênero, do ser mulher, vem à tona, pois apesar de todas as alterações ocorridas no magistério primário, algumas concepções acerca da profissionalização da mulher insistem em permanecer inalteradas. A “sexualização” da profissão continua presente até hoje. O gostar de criança e a facilidade de lidar com crianças continuam sendo uma marca estereotipada ainda com força para encaminhar as mulheres ao magistério primário.

A “vocação” encontra-se associada a algo pertencente á ordem do mítico, relacionada a “dom”, a qualidades especiais para a “missão” de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existe sem dúvida, no discurso da “vocação” a marca provocada por diversos entrelaçamentos. Entre eles, a estreita relação, historicamente construída, entre religião e educação. São aspectos que podemos encontrar em justificativas como as explicitadas logo a baixo:

Eu escolhi fazer Pedagogia porque sempre desejei ser professora e todo mundo dizia que tinha jeito para isso. Gosto de trabalhar com crianças, sempre fiz muito sucesso com as crianças, tinha um jeito para lidar com elas, tinha paciência e gostava muito desse universo. Então acho que era uma profissão que me realizava mesmo, que me dava prazer. Quando você fala que vai ser professora, todo mundo te olha como se você tivesse jogando sua profissão fora, e tentam te convencer a fazer outra coisa. Confesso que para agradar a família eu pensei em fazer outros cursos como Psicologia, Direito, mas no fim eu me decidi por Pedagogia, porque era o que realmente queria. Hoje, aceitam porque estou fazendo algo que gosto, mas no início foi difícil essa decisão (Lucy, 1V;PCM).

Escolhi Pedagogia porque eu fazia um trabalho de evangelização e todos diziam que eu tinha jeito para ser professora. Eles diziam: por que você não faz Pedagogia? Você já está tão envolvida com as crianças, tem tanto jeito. Então, eu fiz e não me arrependo. E acredito que tenho vocação para ser professor, porque é uma profissão difícil e que requer muita doação, muita dedicação e, principalmente, por não ser uma profissão valorizada, não é qualquer pessoa que pode ser professor, tem que ser alguém que tem realmente essa vocação (Polínea, 8N; PCM).

Eu acho que pra ser professor tem que ter mesmo uma vocação. Tem que ter amor pela profissão, não pode simplesmente querer fazer Pedagogia pra ter um bom salário, querer ter um emprego maravilhoso, porque se não escolhermos outra profissão. A gente tem que ter essa vocação para amar aquela profissão. Não quero ser uma professora frustrada, quero ser realizada não só financeiramente, mas ser realizada por poder ajudar os meus alunos (Dina, 1V; PCM).

Nas justificativas apresentadas, encontramos o aspecto da vocação vinculada ao ser docente. Evidenciamos nessas justificativas de que a vocação está vinculada as características necessárias para ser professor, que também já foram estiveram presentes nas justificativas apresentadas anteriormente. Além disso, a partir das falas é possível compreender que a necessidade da vocação está relacionada à imagem social da profissão docente, uma vez que os licenciandos, ao ingressarem no curso de Pedagogia, têm clara a questão da desvalorização da profissão no referente à remuneração e o status social da profissão. Entretanto, eles se sentem motivados pela função social que a profissão tem e pela vocação de que se reconhecem possuidores e que os fazem gostar de ser professor:

Eu escolhi fazer o curso porque eu tinha vocação pra isso. Todo mundo dizia que tinha jeito pra trabalhar com crianças e eu gostava de brincar de escolinha, e tinha o dom mesmo pra essa profissão. E pra ser professor é preciso ter essa vocação, ter esse desejo, porque não é uma profissão fácil, tem muitos desafios, é muito difícil e pra alguém conseguir continuar na profissão é preciso ter a vocação. Se você tiver a vocação mesmo com todos os desafios, você vai sentir prazer, vai se sentir motivado e vai querer superar os desafios. É uma profissão que não tem status, você não ganha muito dinheiro, o professor não é reconhecido, valorizado, então, não é qualquer pessoa que pode ser professor.

Tem que ser realmente uma pessoa com vocação (Pandora, 8V; PCM).

Eu falei que eu sempre quis ser professora, eu acredito que por vocação, eu amo estar com criança, contar história, ensinar, ver que ela aprendeu alguma coisa. Eu acho que é a profissão mais linda do mundo. Eu acho que é mais bonito que médico. Tem duas coisas que eu gosto: que é ensinar e costurar, porque transformar o tecido numa roupa e transformar as crianças em seres pensantes, ajudar a mudar o modo de pensar dessas crianças (Dalya, 1V;PCM).

Mais uma vez, encontramos na fala dos licenciandos a ênfase no aspecto da vocação como atributo para escolha e permanência na profissão, uma vez que uma profissão considerada difícil, com muitos obstáculos, necessita de vocação, do prazer em ser professor como forma de superar as dificuldades da profissão. Diante da representação de desvalorização da profissão, para esses alunos, ser professor se constitui como uma profissão em que poucas pessoas são possuidoras de características tão especiais, o que possibilitaria superar todos os obstáculos da profissão. Porém, são identificados os aspectos positivos que possibilitam o prazer em ser professor que está evidenciado na função do professor como transformador social, como possibilidade de transformar a realidade dos alunos e, conseqüentemente, a transformar da sociedade.

Essas imagens e representações revelam duas formas contraditórias de representar a docência: a profissão é vista como missão, como algo essencial para a transformação da sociedade e para a formação do indivíduo, logo, estimulante. Mas em contrapartida, é vista como uma profissão desvalorizada socialmente, com pouco apoio e baixa remuneração, vista como desgastante.

Constatamos nessas justificativas, que os licenciandos revelam pressuposições em relação à docência que decorrem das atribuições e representações sobre o objeto da formação de professores da docência: o ensinar. Porém, esse objeto, o ensinar, vem carregado de outras representações que lhe conferem muitas vezes o caráter do impossível, de não realizável, a não ser que se tome como missão, como sacerdócio.

Já durante a formação, podem ser apropriadas pelos sujeitos atribuições sobre a docência que podem interferir em sua constituição identitária, na medida em que dificultam processos de identificação com a profissão. É difícil saber que se está estudando para exercer uma profissão que não é valorizada socialmente, que é mal remunerada, que apresenta muitas dificuldades em sua realização e que oferece possibilidades de ascensão social ou econômica restritas. Parece que essas imagens, que

estão no centro das representações sobre o magistério, justificam o porquê de a representação deste, como missão, se constituir como principal motivação para escolha e permanência na profissão desses alunos em curso de formação.

Ao contrário do que revela o senso comum, o destino de uma pessoa não se prende somente às características próprias de sua personalidade – disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, dons e méritos pessoais -, mas depende também de condições objetivas bem precisas: de ordem econômica, política e educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acaba por orientar a escolha pessoal e/ou condicionar o itinerário profissional. O apelo à vocação para justificar as escolhas profissionais, como salientou Bourdieu (1998), visa produzir encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, fazendo com que os sujeitos da dominação simbólica possam desempenhar com satisfação as tarefas subalternas ou subordinadas, atribuídas às suas virtudes de submissão, gentileza, docilidade, devotamento e abnegação.

Constatamos que a escolha da profissão não se configura como um processo harmônico, muitas vezes essa escolha configura-se como um processo de tensão entre o desejo do aluno e a vontade de familiares e amigos:

Pensava em pedagogia, mas devido à opinião de terceiros (familiares, amigos) que me questionavam muito por escolher uma profissão sem prestígio, mal remunerada mudei a opção, mas na segunda tentativa mudou de resolvi fazer mesmo Pedagogia (Mila, 5V; TALP).

Eu escolhi talvez por condição genética. Eu fui criada pra área tecnológica, pra fazer Engenharia. Minha tia era professora e dizia pra ser Engenharia ou pra Medicina. Eu fiz um pra Engenharia, mas quando ia fazer a prova de Matemática já ia reprovada por que era péssima em Matemática. Tenho muitos professores na família, pedagogos, professores de Letras, de Geografia. Então, quando resolvi fazer vestibular pra Pedagogia não falei pra ninguém, só quando passei foi que contei pra minha família. Agora, esta toda mundo feliz. Então mesmo eles sendo da área eles não me estimulavam, porque como nós vivemos numa sociedade capitalista você também se torna um capitalista. Quando estou eu e outra pessoa, aí, minha amiga diz que faz Direito, aí todo mundo ohhhhhhhhhhhhhhhhh. Não é porque o curso de Pedagogia seja ruim, mas porque ela vai ganhar mais dinheiro, então as pessoas se tornam capitalistas burguesas. E os professores que vejo não são pessoas mal sucedidas, mas são bem sucedidas (Tâmara, 1º período, vespertino).

Essas justificativas falam sobre as expectativas financeiras que o mercado oferece. Assim, se configura uma tensão entre as expectativas profissionais desejadas por familiares e o desejo pessoal do estudante. Conforme destacado, o fato da família apoiar a escolha do curso justifica como sendo respeito à autonomia da aluna não significa que a família apoia a formação em Pedagogia; significa que ela não entra em desacordo com a escolha. A família tem expectativas nas vestibulandas, pois tentaram outros vestibulares. O fato de elas não conseguirem passar no outro curso conduz ao respeito pela aluna: não é o que ela quer somente, é também o que ela consegue, dadas as circunstâncias:

Eu ensino desde os 12 anos na escola dominical. Então é uma das partes que realmente me motivou a fazer. Mas, quando eu cheguei próximo à idade de fazer vestibular, a minha primeira opção era fazer na área biomédica, porque minha mãe achava que seria bom, eu achava que seria bom, que ganhava melhor que um professor. Mas antes eu não pensava em ser pedagoga, mas achava que ganhava mais que algumas funções. Eu pensava muito na questão financeira. Com o tempo eu percebi que realmente... Não era uma questão de vocação, mas era eu tinha uma aspiração por ensinar mesmo, principalmente crianças. Então quando não passei no vestibular pra nutrição eu comecei a refletir sobre o que realmente eu tinha feito durante a minha vida e o que eu sabia fazer [...] (Tarsila, 10º período, noturno).

As motivações dos estudantes para a escolha pela profissão ou curso estão relacionadas, basicamente, a dois eixos motivacionais: a vocação, em que escolha profissional fundamenta-se em representações que envolvem a realização pessoal e profissional, e a “profissionalidade”, ou seja, a escolha da profissão associa-se a representações sobre as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho, ao status da profissão e a ganhos financeiros.

Furlani (1998) identifica ainda em seu estudo motivações atribuídas aos outros, aos colegas, ou seja, a autora considera que ao inquirir o entrevistado sobre as motivações dos outros pode-se atingir outra face da motivação do próprio estudante, sintetizando mediações e projeções.

Em relação a essa temática, Vigotski (1984) menciona que os significados vão se constituindo a partir da apropriação dos significados apontados por outros. Isso se dá no contexto sociocultural específico daquele grupo cultural. Assim, as diferentes visões

apresentadas por familiares e amigos contribuem no trabalho de (re)construção da representação dos sujeitos sobre sua futura profissão.

Essa tensão entre “boa” e “má” escolha, que se fundamenta na oposição entre as visões de família e amigos, parece acompanhar os discursos dos participantes da pesquisa. Ou seja, é nesse conflito entre o desejo de ser professor, idealizando satisfação profissional em termos pessoais e sociais, e as condições precárias do trabalho docente na sociedade, que parecem se construir as representações sociais dos alunos sobre o trabalho do professor a partir da visão do outro.

Nesse sentido, observar a resistência de familiares em relação à escolha profissional possibilitou certa resistência de si – certa resistência dos professores em formação – para com eles mesmos. Explicando melhor: Bauer (2007, p.229), propôs discutir a função de resistência “na perspectiva de que as RS são a produção cultural de uma comunidade que tem como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade. A resistência é, assim, uma parte essencial da pragmática das RS e “um fator criativo”, diz o autor: “que introduz e mantém a heterogeneidade no mundo simbólico de contextos intergrupais”.

Encontramos, também, que a escolha pelo curso de Pedagogia ocorre por questões objetivas. Nesse sentido, encontramos referência a facilidade de entrar na universidade e ter um curso superior. Com podemos verificar nas falas:

Meu sonho era fazer Psicologia, mas aí, no segundo ano de vestibular, cansada de ficar estudando, pesquisando sobre os outros cursos, eu vi que o curso tinha esse lado da Psicologia muito forte e depois de Psicologia era a Pedagogia, que tinha mais forte esse lado psicológico da Psicologia e era mais fácil passar no vestibular. Mas eu me encantei com a Pedagogia durante o curso, mas ainda não sei se continuo na profissão ou se faço outro vestibular. Eu gosto da área da Educação, eu só não sei se estou preparada pra ser professora. Eu não quero ser mais uma na escola pública pra tá lá só pra ganhar seu dinheiro, sem se importar com os alunos, sem... só por tá ali. Eu queria realmente fazer uma coisa que eu gostasse, se for só pra tá ali, eu não quero. E eu não sinto esse desejo. Eu acho muito bonito, é a profissão mais bonita que existe, mas acho que não tenho o dom. É muito lindo, eu gosto de estudar, eu gosto da pesquisa, só não gosto muito da prática, eu não sou muito pra prática (Vitorine, 6V;PCM).

O curso que eu queria não era Pedagogia, mas com os estudos é que decidi fazer. O curso que eu queria era serviço social, mas não consegui passar. Então o mais próximo da minha vocação era Pedagogia. Era o curso que tinha mais haver, porque eu pensei mais no lado humano. Eu queria trabalhar em algo que pudesse ajudar as pessoas e, aí, na área de humanas, o que mais se encaixava depois do curso de Serviço Social era o curso de Pedagogia mesmo. Eu quero seguir na profissão, mas não penso em ir pra sala de aula (Monique, 6V; PCM).

A escolha nesse caso é dada por questões objetivas como o não ser aprovada em um curso que se configura como mais valorizado socialmente. Embora sejam “escolhas” baseadas na tensão entre o seu desejo e as suas possibilidades objetivas, percebemos que seguir a carreira docente se configura na aquisição de características tidas como necessárias para o ser professor:

É uma longa história. Eu nunca pensei em fazer Pedagogia. No período do vestibular, eu sempre pensei em fazer Psicologia, mas eu não me sentia preparada por ser um curso muito concorrido. Aí, pensei: eu faço Pedagogia e quando terminar eu posso me direcionar para alguma coisa que eu queira. Faria especialização em Psicopedagogia. Eu fiz e não era bem o que eu imaginava, não consegui direcionar pra o que eu queria. Eu vi que o curso não era tão concorrido. Então, eu fiz pra entrar e quando estivesse dentro eu resolveria se continuaria ou não. E agora vou terminar e vou fazer outro vestibular. (Alessia, 9ºV; PCM).

Às vezes, eu fico me perguntando também. Quando eu comecei... primeiro, achava que a universidade era um caminho muito distante da minha vida e que nunca ia acontecer. Quando eu comecei a ver a possibilidade de vir a fazer um curso superior, eu pensei na área de Educação. Claro que como todo mundo eu pensei em 200 cursos de diferentes áreas, e eu tenho até vontade de fazer outras áreas. Mas, como eu fui de escola pública e não tinha muito preparo para passar em um curso mais difícil, o que eu quis primeiro um que fosse mais fácil de entrar na universidade (Tainá, 9º V; PCM).

Escolhi Pedagogia porque como não consegui ser aprovada no curso que realmente queria, resolvi fazer um curso que fosse mais fácil ser aprovada na UFRN. Então, lendo sobre o curso e em conversas com colegas faziam o curso de Pedagogia percebi que tinha muita relação com a Psicologia, então resolvi fazer Pedagogia (Úrsula, 1N; TALP).

Fazer um curso superior é um investimento, mas realizado dentro das possibilidades no momento da escolha, eles julgavam qual seria o mais adequado as suas condições objetivas, ou seja, tratava-se de escolha limitada pela condição social. Fica evidente, nas falas, a consciência dos limites impostos pelas condições objetivas que não lhes permite desejar ou escolher o improvável. A expressão “mais fácil” significa o mais provável de conseguir tendo em vista o exíguo montante de capital acadêmico acumulado. Percebemos nesses depoimentos a “eleição do necessário” e o “princípio de conformidade” relatado por Bourdieu (*apud* Silva, 2007, p.325) quando se refere ao *habitus* das classes populares:

A proposição fundamental que define o *habitus* como necessidade que se torna virtude nunca é experimentada com tanta evidência quanto no caso das classes populares, uma vez que, para elas, a necessidade abrange perfeitamente tudo o que se entende, habitualmente, por esta palavra, ou seja, a privação inelutável dos bens necessários. A necessidade impõe um gosto pela necessidade que implica uma forma de adaptação á necessidade e, por conseguinte, de aceitação do necessário, de resignação ao inevitável, disposição profunda que não é, de forma alguma, incompatível com uma intenção revolucionária, mesmo que ela lhe confira sempre uma modalidade que não de revoltas intelectuais ou de artistas (BOURDIEU *apud* SILVA, 2007, p.325).

Outro aspecto encontrado referente à motivação dos alunos para escolha do curso de Pedagogia refere-se à abrangência da área da educação:

Porque ser professor era umas das profissões mais interessantes e também por identificação e também pela abrangência do curso e a possibilidade do mercado absorver esse profissional porque é uma profissão que abre inúmeras possibilidades de atuar em diversas áreas, como hotéis, hospitais, empresas... (Ariadne, 9V,PCM).

Abrangência do curso e a possibilidade do mercado absorver esse profissional, porque é uma profissão que abre inúmeras possibilidades de atuar em diversas áreas, como hotéis, hospitais, empresas (Iris, 5N; TALP).

Por conta do mercado de trabalho, porque acho que não há campo de trabalho para psicólogos então acreditava que teria mais sucesso na Pedagogia que na Psicologia e também a possibilidade de entrar na universidade é bem diferente fazendo Pedagogia, já que a concorrência é bem menor que pra Psicologia (Miriam, 5N; TALP).



Nos condicionantes de condições objetivas apontados, a opção pela Pedagogia não é apenas pelo curso que “dá pra passar”, para fazer universidade; é também o que dará empregabilidade. Nessa perspectiva, a escolha se configura como um processo de negociações de identidade.

Os indicadores acima demonstram, novamente, um campo em tensão, na medida em que ora reforçam, reconhecendo a profissão docente, ora fragilizam, situando a desvalorização e a perda de status profissional. Tal situação nos levou a pensar que os estudantes, ao ancorarem a representação social da escolha profissional no apoio familiar, tendem a evidenciar uma imagem profissional, constituída, por um lado, em bases afetivas, atribuindo a esta escolha um compromisso com a formação humana, por exemplo. E, por outro, quando revelam a desvalorização social da profissão, a associação com uma profissão que não tem valor, cujo poder não reconhecido.

Nesse caso, nos cabe perguntar por que, diante de tantas adversidades, escolheram a profissão. Foram as circunstâncias que os levaram a este caminho, ou, em outras palavras, a escolha profissional se deu em função de exclusões e não de um campo de possibilidades constituídas no percurso da vida? Podemos pensar com Moscovici (2005) que a vida cotidiana, repleta de significação cultural, é constituída por estruturas relevantes a grupos e comunidades a partir das quais os sujeitos constroem suas trajetórias de vida e profissionais, pois é através do processo comunicativo (social) que os sujeitos revelam ou dissimulam, sentem e acreditam.

O que apreendemos quanto a esta definição é que os alunos têm muito claro o que define a profissão docente e o que os motivam a escolhê-la. Ou seja, sentem-se, por exemplo, “chamados”, “desafiados a superar dificuldades”, mas desconsideram outros caracterizadores que definem a profissão docente, como a pertença a um grupo coletivo que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela. A definição do saber necessário e o seu poder sobre a mesma.

A construção do saber para ensinar é tecido como rendas de bilros, às vezes, rapidamente num entrelaçar velozes e seguros de dedos flexíveis e ágeis; às vezes, devagar, compassado, paciente, ponderados, verdadeiros momentos de reflexão diante de um desenho complicado de puxa-encolhe no estica-afrouxa de fios sedosos ou ásperos da linha que se vai entrelaçando suave na invenção criativa da trama urdida (autor desconhecido).

## **5 CONHECENDO A ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O FAZER DOCENTE PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

### **5.1 A ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS - TALP: PRIMEIROS PASSOS DO ESTUDO.**

A Técnica da Associação Livre de Palavras (ABRIC, 2000) foi utilizada com o intuito de conhecermos o campo semântico sobre fazer docente e de subsidiar a confecção do PCM. Neste último, como já explicamos, o participante é convidado a classificar uma série de itens relacionados a um tema específico, como o fazer docente. A seleção dos itens não ocorre de maneira aleatória, mas segue a estrutura teórica e os objetivos específicos do estudo (ROAZZI, 1995). Por ser um estudo sobre as representações sociais de ser professor, partimos da identificação de seu campo semântico, que emergiu a partir da técnica de associação livre de palavras.

A Associação Livre de Palavras, por ser uma técnica projetiva, tem o objetivo de suscitar ideias por meio de um termo indutor. Requer a evocação de palavras a audição desse termo indutor, cuja finalidade é desencadear livres ideias a respeito de um tema específico. Pressupõem-se que as evocações estão associadas ao tema gerador e podem fazer emergir seu campo semântico, reduzindo as possibilidades de racionalizações e revelando conteúdos latentes, mais próximos ao campo representacional do objeto de estudo. A primeira fase da pesquisa foi, então, a realização da Técnica de Associação Livre de Palavras.

De acordo com a técnica, convidamos, individualmente, os participantes a evocar as três palavras que lhe viessem à mente quando ouviam o termo “fazer docente”. As palavras e expressões foram anotadas, seguindo a ordem de evocação. Em seguida, solicitamos que os participantes justificassem a escolha das palavras. Essa justificativa foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. Essa justificativa foi importante para que compreendêssemos os sentidos atribuídos aos termos, o que facilitou o momento de análise dessa etapa e a construção dos campos semânticos.

Em virtude do universo semântico que é evidenciado nessa evocação, as palavras dela resultantes são organizadas e agrupadas de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos participantes no momento da justificativa. Esses agrupamentos são nomeados como campos semânticos.

No caso específico de nossa investigação, a aplicação da técnica foi realizada com a participação de 30 alunos do curso de Pedagogia, sendo 15 alunos do quinto período do curso e outros 15 do sexto período do curso, dos turnos vespertino e noturno. Todos os alunos estavam regularmente matriculados. A escolha dos alunos desses períodos para compor o grupo da pesquisa se deu por ter percebido, em estudo anterior sobre o ensinar e o aprender (DANTAS, 2007), que os alunos, nessas etapas do curso, expressam, pelo menos no discurso, uma apropriação e ressignificação dos conceitos que configuram o ser docente, muito embora ainda estejam muito presentes o senso comum. Além deste critério, tivemos também o critério da adesão. Em seguida, apresentaremos a caracterização dos alunos que participaram dessa etapa da investigação.

Inicialmente, os alunos que concordavam em participar dessa etapa do estudo respondiam algumas questões de caracterização pessoal (idade, nome, período do curso, turno, sua experiência na área docente e como já explicitamos o motivo que levou a escolher o curso de pedagogia), preenchido pela pesquisadora em um protocolo.

Participaram dessa etapa, 27 alunas do gênero feminino e 03 alunos do gênero masculino. Destes, 26 alunos tinham entre 20 e 24 anos, 01 aluno tinha 19 anos, 01 aluno tinha 26 anos, 01 aluno tinha 32 anos e por fim, 01 aluno com 40 anos.

Em relação à experiência em educação, averiguamos que 12 alunos disseram não ter experiência com educação, sendo 01 homem e 11 mulheres. E 18 alunos disseram ter experiência com educação, mas ao verificarmos o tipo de experiência, observamos que somente 12 tinham experiência em instituição formal de ensino. Desses 12 alunos, 05 alunos têm experiência no nível de ensino fundamental, sendo 02 homens e 03 mulheres. Todos têm no máximo 2 anos de exercício docente; 07 alunas disseram ter experiência em ensino, na educação infantil. Estas últimas possuíam menos de 1 ano de experiência. Das 06 alunas que não possuíam experiência em instituição formal de ensino, 02 alunas disseram ter experiência de ensino na igreja e 04 alunas disseram ter experiência como professora particular.

Como esperado, também houve nessa etapa, uma predominância do gênero feminino no que concerne o trabalho nas séries iniciais da escolarização. Em relação aos dois níveis houve também uma predominância de experiência desses alunos no nível de ensino Educação Infantil. Acreditamos que isso ocorre pelos motivos já explicitados no capítulo anterior quando versamos sobre a experiência dos alunos na docência.

Como já apresentado, o material coletado na Técnica de Associação Livre de Palavras serviu de base para o PCM, instrumento privilegiado nessa investigação. A característica da espontaneidade aliado à dimensão projetiva desse tipo de produção permite chegar mais facilmente que na entrevista aos elementos que constituem o universo semântico do objeto de estudo, fornecendo a emergência de elementos latentes que seriam ocultados ou mascarados nas produções discursivas (ABRIC, 1994).

Assim sendo, metodologicamente, a TALP tem por finalidade apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente. Essa composição é, geralmente, muito concreta e imagética, organizada ao redor de alguns elementos simbólicos simples, que orienta informação objetiva ou a percepção real do objeto estudado (BARDIN, 1977).

Cabe destacar que a quantidade de palavras ou expressões devem ser estabelecidas previamente pelo pesquisador, sendo recomendado que esse número não exceda seis palavras. Em nossa investigação foi delimitado um número de três palavras. Outro fator está relacionado ao ponto de corte, que deve ser definido pelo pesquisador. Em alguns estudos esse ponto de corte é definido como no mínimo quatro evocações, porém, mesmo ciente dessa consideração inicial sobre o número de evocações das palavras para a organização dos agrupamentos, percebemos a necessidade de mantermos alguns dos vocábulos com baixa frequência ou mesmo mencionados uma única vez. Essa determinação ocorreu em virtude da significação das palavras em relação ao estudo do objeto ou, ainda, por terem sido citadas diversas vezes dentre as justificativas de outras. Dessa forma, podemos observar na tabela abaixo o resultado dos agrupamentos e frequências das palavras citadas pelo grupo, o que compreende um total de vinte e uma palavras evocadas.

<b>Palavras</b>	<b>Frequência</b>	<b>Palavras</b>	<b>Frequência</b>
Formação	10	Criticidade	03
Amor	09	Cuidar	03
Compromisso	07	Desafio	03
Criatividade	07	Mediar	03
Dedicação	07	Querer	03
Sensibilidade	06	Transformação	03
Vocação	06	Negação	02
Paciência	05	Conquistar	01
Educar	04	Refletir	01
Responsabilidade	04	Pesquisa	01
Saber-fazer	04		

**Tabela 6: Frequência das palavras obtidas na Técnica de Associação Livre de Palavras**

Considerando os sentidos atribuídos pelos participantes às palavras mencionadas, estruturamos e intitulamos os campos semânticos que as aproximam, assim definimos os campos semânticos apresentados no quadro abaixo:

Atributos do ter para ser professor	Atributos éticos do fazer docente	Atributos formativos para ser professor	Dificuldades do ser professor
Amor	Educar	Criatividade	Negação
Paciência	Compromisso	Formação	Desafio
Sensibilidade	Responsabilidade	Refletir	
Vocação	Conquistar	Criticidade	
Querer	Transformação	Saber-Fazer	
Cuidar	Dedicação	Mediar	
		Pesquisa	

**Tabela 7: Campo semântico do fazer docente**

No decorrer dessa organização, tratamos de observar cada um dos campos, a fim de expressar algumas análises iniciais sobre a forma como pensam e se manifestam os alunos do curso de Pedagogia, quando se voltam à questão do trabalho docente. No primeiro campo, denominado **atributos do ter para ser professor**, temos as características que são necessárias aos alunos que decide seguir a carreira docente.

O amor, a vocação e o querer se configuram como essenciais para ser professor, uma vez que a docência possui a imagem de uma profissão difícil, que requer esforço, desprendimento, visto que é uma profissão que possui uma imagem desvalorizada, sem status social e quem decide seguir essa profissão precisa encará-la como uma missão. Eva nos apresenta como muita propriedade a necessidade dos elementos da vocação e amor no exercício do trabalho docente quando nos diz que:

O professor precisa ter muito amor àquilo que faz, pois assim poderá fazer o melhor que puder, buscará sempre ter conhecimento, outras formas de trabalhar, ou seja, procurará tudo que possa tornar o seu trabalho sempre melhor. Porque, quando a gente gosta realmente de alguma coisa, nós fazemos tudo para fazer aquilo da melhor maneira, porque o amor nos motiva, nos faz superar obstáculos, nos dá entusiasmo para trabalhar. Vocação é necessária, porque é preciso ter dom para ensinar... porque é uma profissão que exige muito e que você tem que ter jeito pra dar aula, para conseguir fazer alguém aprender (Eva, 5V; TALP).

Úrsula explicita a desvalorização social da profissão docente quando diz que para escolher fazer Pedagogia é necessário ter muito amor porque é uma profissão desvalorizada socialmente. “Quando resolvi fazer pedagogia fui muito criticada porque diziam que era inteligente e poderia tentar outra vez para psicologia, mas não queria fazer novamente cursinho, queria entrar logo na UFRN.” Na fala de Úrsula, fica muito clara a imagem atribuída à docência, vista como uma profissão menor. É uma profissão que deve estar destinada aquelas pessoas que não tem condições de fazer outro curso.

Úrsula traz ainda, a importância da vocação como um dom, o professor é visto como um herói devido às dificuldades de ensinar. Podemos verificar quando ela afirma que:

Para ser professor é necessário vocação, porque não é uma profissão como outra qualquer, é preciso ter um jeito especial para ensinar alguém, tem que ter muita paciência porque não é

fácil ensinar... vejo um monte de teoria, mas não sei como fazer isso na prática, não sei se fizer isso tudo que esses autores dizem, se conseguirei ensinar porque como escuto muitas amigas falarem é difícil ensinar” (Úrsula, 7N: TALP).

Para reforçar essa visão do professor como alguém que precisa ter a vocação e o dom para ensinar, temos Bia quando desponta que:

É preciso ter vocação para ser professor, tem que ter jeito para ensinar, não é que você nasce com ela, algo determinado, porque você aprende a ser professor, mas tem que ter dom, porque não é qualquer pessoa que pode ser professora. E amor, porque é uma profissão desvalorizada, você trabalha muito e ganha pouco, então precisa ter muito amor para permanecer na profissão porque se não tiver muito amor pelo que faz você procura outra coisa que possa ganhar melhor, então você precisa realmente querer ser professor porque se não você vai buscar outra coisa (Bia, 7N; PCM).

Como podemos constatar todas essas justificativas enfatizaram a importância dos aspectos afetivos, sobretudo o querer, a vocação e amor como fundamentais para quem quer ser professor, pois são aspectos que possibilitam a superação das dificuldades da profissão, não apenas ligadas ao fazer propriamente dito, mas principalmente relacionados aos fatores externos, ou seja, a desvalorização social relacionada ao status e, conseqüentemente, a desvalorização econômica da profissão.

Um aspecto importante, percebido na fala de Úrsula, é o entendimento da vocação não como algo inato, que nasce com o sujeito, como um desejo adquirido desde a infância, mas a vocação é vista como algo importante de ter para ser professor, porém, algo que pode ser construído no decorrer da carreira, no contato com o trabalho docente. É possível que isso ocorra por ela mesma afirmar, não desejava ser professor a priori, mas sua entrada no curso aconteceu por não conseguir passar no curso desejado.

Neste trabalho, podemos perceber que, embora a compreensão dos licenciandos a respeito da vocação apresente resquícios de um entendimento tradicional do termo associada ao dom, a doação, a abnegação, esta compreensão encontra-se entrelaçada a uma compreensão da vocação definida como algo que é construído no decorrer da formação, a partir de uma identificação com o exercício docente. Esta compreensão traz indícios de uma compreensão mais profissional da exercício docente.

Ainda em relação a esse campo, podemos verificar que a paciência, o cuidar e a sensibilidade se configuram como necessárias também ao trabalho docente. Percebemos



nas falas de Sula, Bia e Nelinha que essas características estão relacionadas à proximidade do trabalho docente nesse nível de ensino ao trabalho com crianças:

O professor precisa ter muita paciência com as crianças, muito cuidado, porque o grito pode traumatizar a criança, então tem que ter muita afetividade, carinho. É necessário saber cuidar dos alunos, como uma mãe porque eles são muito pequenos e precisam que o professor tenha muita paciência e saiba cuidar deles (Nelinha, 5V; TALP).

O professor precisa cuidar e educar seus alunos, esses aspectos precisam estar relacionados ao trabalho do professor quando lida com crianças, porém, se estivermos trabalhando com crianças muito pequenas e tivermos que priorizar um deles, então seria o cuidar, já para crianças maiores a prioridade é o educar (Sula, 6V; TALP).

É necessário ter muita paciência para trabalhar com crianças, porque você precisa tratá-las com muito carinho, precisa cuidar delas, ter sensibilidade para entender e lidar com crianças, porque elas são sensíveis e o professor precisa ter essas características para trabalhar com crianças e isso você só tem, se tiver vocação para ser professor (Bia, 7N; TALP).

O cuidado físico, inerente ao processo de educação infantil e que atravessa a formação pedagógica (equilíbrio, lateralidade, domínio de espaço, percepção, memória, controle motor, etc.) é confundido com o cuidado maternal, imprescindível, mas de ordem diferente do pedagógico sistematizado, que dá suporte aos processos básicos de aprendizagem complexos exigidos na educação infantil.

No campo dos **atributos éticos do fazer**, estão contemplados os aspectos éticos referentes ao fazer docente. Responsabilidade e compromisso estão relacionadas à conduta do professor: um professor deve ter responsabilidade com o seu trabalho, compromisso em sua pontualidade e conduta ética de atuação. Lourdes menciona o papel ético de atuação do professor: “o professor tem que ter ética no trabalho com os alunos. Essa ética está ligada ao compromisso que o professor tem que ter com a escola, seja ela, pública ou particular. Tem que vir às aulas, tem que saber dar aula... ou seja, ter o compromisso com o saber-fazer pedagógico” (Lourdes, 7N, TALP).

Reforçando esse entendimento, Davi enfatiza a atitude ética do professor, mediante seu compromisso: “o professor tem que ter compromisso com os horários, a assiduidade, pontualidade, estar sempre presente na vida dos alunos e deve estar sempre buscando melhorar” (Davi, 6V, TALP). A responsabilidade no entendimento de Davi é

inerente ao compromisso quando afirma: “a função do professor esta inerente à responsabilidade. A partir do momento que você não tem responsabilidade, você está denegrindo o seu fazer docente, a sua profissão.”

As palavras educar e transformação estão no campo dos atributos da ética juntamente com compromisso e responsabilidade, uma vez que no entendimento dos alunos educar não está no sentido de passar conteúdo, mas de educar esse aluno sob um ponto de vista de uma formação mais global, preparar para vida, e, então, promover a transformação social por meio da educação. Por isso necessita do compromisso e responsabilidade. Podemos verificar isso nas justificativas de Marta, quando aponta que “ser professor requer responsabilidade acima de tudo. Você é responsável pelos alunos porque você esta formando caráter” (Marta, 7N; TALP). Nessa direção, temos Sara afirmando também que “todo professor tem que ser muito responsável pelo seu ensino e pelo que acarreta no aluno. A prática do professor vai influenciar diretamente na formação do cidadão” (Sara, 6V; TALP). Como é possível verificar, as palavras responsabilidade e compromisso, educar e transformação estão relacionadas ao entendimento idealizado da função do professor. Nessa perspectiva, temos a justificativa de Lídia quando afirma que:

O professor precisa ter consciência de que o seu papel pedagógico é educar de uma forma ampla, pois ele tem que educar os alunos em sua educação moral e cívica, procurando que o aluno tenha um futuro melhor. Portanto a função do professor não envolve uma formação conteudista, mecanicista, mas uma educação mais ampla de formação moral e assim promover a transformação social, possibilitar a transformação dos alunos ( Lidia, 6V; TALP).

A dedicação se configura no campo da ética, no sentido de que para realizar essa função, o professor se submete a algo dispendioso, difícil e muito árduo, e por isso mesmo essa qualidade se torna tão importante. Para ter tudo isso é necessário ter a vocação e o amor pela profissão, pois somente assim poderá superar as dificuldade e realizar a função docente de transformação social através da educação:

É necessário ter dedicação porque o trabalho do professor é muito dispendioso, exige muito do professor, é algo imprevisível e um trabalho dinâmico que exige um grande esforço do professor. As crianças que trabalhei eram muito indisciplinadas, carentes e você tem que ter pulso firme para lidar com elas e conseguir fazer um trabalho de educar e

promover a transformação na vida dessas crianças (Lua; 6N; TALP).

O professor tem que ter muita dedicação principalmente na realidade que se encontra na escola pública. Os alunos têm muita dificuldade para aprender, não porque elas não sejam inteligentes, mas devido às próprias condições do ambiente. Estão ali numa sala sem cor porque geralmente são só as cadeiras e o quadro, e a criança está ali para aprender. Embora seja difícil somente a educação pode promover a transformação na vida desses alunos e mudar a realidade social (Cris, 6V; TALP).

A dedicação também está relacionada à vocação e ao amor que você tem pela profissão, porque você não sabe o quanto de trabalho ela requer, o quanto de esforço ela requer e se você não tiver a dedicação e o amor, você não vai conseguir ser um bom profissional, atuar com responsabilidade, buscando a melhoria e a transformação social (Sara, 5V; TALP).

No campo dos atributos profissionais estão contemplados os aspectos relacionados aos atributos técnicos para ser professor, aprendidos e adquiridos na formação inicial como instrumentos necessários ao fazer do profissional docente. Mila nos fala sobre a função da formação inicial. Sobre isso, ela afirma que “o professor precisa do saber teórico, ele precisa ter formação, o fazer tem que estar relacionado ao saber, isto é, o professor precisa saber o que está passando para seu aluno e a forma mais apropriada de fazer isso” (Mila, 5V; TALP). Isis reforça esse aspecto ao afirmar que “se o professor não tiver um embasamento teórico você não vai conseguir fazer bem feito o seu trabalho, principalmente porque o professor tem que transmitir conhecimentos” (Isis, 7N; TALP).

As palavras criatividade e mediação se entrelaçam ao que entendem como instrumentos necessários à prática do professor. Mirtes firma que “o professor tem que ser criativo, tem que ter jogo de cintura, precisa encontrar formas que possam realmente atingir os alunos. E ele precisa saber como passar o conteúdo, ou seja, precisa ter o conhecimento teórico, mas precisa saber como fazer isso” (Mirtes, 5V; TALP). Mila concorda dizendo que “a gente precisa não somente talento, mas criar novas formas de ensinar. O professor precisa saber o saber teórico, ele precisa ter formação, não pode simplesmente ter criatividade, precisa realmente saber o que está passando para os alunos” (Mila, 5V; TALP).

Como é possível perceber, na fala dos alunos está presente o entendimento de que a formação inicial possibilita o conhecimento científico que configura que o fazer do professor deve estar embasado em um saber teórico, e não um fazer prático. As falas apontam para uma necessidade de articulação entre teoria e prática no processo de constituição do saber-fazer docente. A criatividade estaria, então, associada ao aspecto instrumental-metodológico do fazer docente.

No último campo dos atributos das **dificuldades do ser professor**, foram enfatizados os aspectos negativos da profissão docente; a imagem negativa e desvalorizada da profissão. Como podemos verificar nas falas de Lídia e Ema, quando dizem que:

[...] a negação se refere a negação social dessa profissão, já que é uma profissão que não é reconhecida, então precisa de amor pelo que faz para poder justificar essas coisas negativas que fazem parte do ser professor, então ele precisa ter vocação mesmo para poder continuar sendo professor porque se não tiver amor e vocação mesmo, ele vai procurar outra profissão que seja mais bem remunerada e que seja mais bem vista socialmente (Lidia, 6V; TALP).

Ensinar é um desafio, porque tenho tentado despertar nos meus alunos e tenho conseguido alguns resultados, poucos resultados, mas que me dão forças para continuar. Pra mim é muito gratificante ver que crianças que não sabem ler, mas estou tentando despertá-los para ler imagem, para a partir daí, fazer com que esses alunos venham a querer e tomar gosto para ler e escrever palavras ( Ema, 6V; TALP).

São aspectos conflitantes, porque são os aspectos que trazem dúvidas sobre a permanência na profissão docente, pois devido essa imagem negativa, se faz necessário ao docente possuir características afetivas como o amor, a vocação, a dedicação, que possibilitam a superação de obstáculos e a buscar o prazer de ser professor, que está ligado à aprendizagem e à transformação social dos seus alunos.

## 5.2 OS PRÓXIMOS PASSOS: A REALIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE CLASSIFICAÇÕES MÚLTIPLAS (PCM)

Após a seleção dos termos que formaram o PCM, procedemos a produção do material usado no próximo acesso empírico. Ele foi composto de 21 cartões de 8x5 cm,

tendo em cada um a inscrição de uma palavra proveniente da técnica da associação livre de palavras, além de um outro cartão de igual tamanho que possuía a expressão “fazer docente”, totalizando 22 cartões (número do apêndice). Confeccionamos também uma escala – utilizada na segunda fase do PCM – que possui cinco graduações distintas representadas por cores diferentes: “muitíssimo, muito, mais ou menos, pouco e não associado” (Apêndice 03). Há ainda, o protocolo de respostas individuais, nos quais foram anotados dos dados dos participantes e as respostas obtidas durante a realização do PCM (Apêndice 03). No verso de cada cartão colocou-se um número correspondente a cada palavra. Esse número foi importante para o pesquisador na hora de anotar no protocolo as escolhas obtidas, tornando mais ágil seu registro, e, depois, esse mesmo número foi utilizado no programa SPSS na identificação e reconhecimento das palavras pelo programa na realização das análises estatística.

O procedimento foi realizado em duas fases, a classificação livre e a classificação dirigida. Na classificação livre o participante é convidado a indicar uma série de itens ou elementos relevantes para os objetivos da investigação e a classificá-los ou categorizá-los em grupos de acordo com características que julgam possuir, seguindo seus próprios critérios, a única regra posta é o mínimo de 02 grupos e máximo de 06 para não gerar problemas de excessiva dispersão ou aglutinação. Não há limitações e nem direcionamento quanto à maneira de processar a classificação dos itens. Na etapa da classificação livre o sujeito classifica todas as palavras, inclusive a expressão-estímulo “fazer docente”. Nessa etapa, não é sugerido um critério, o número de elementos que devem compor cada grupo e a quantidade de grupos apresentados são decisões dos participantes ao realizar o procedimento. Assim, a vantagem deste instrumento é não limitar o participante na sua tarefa de formar categorias a partir dos elementos apresentados, podendo lançar mão de diferentes critérios formulados por ele mesmo. O que se procura é identificar quais são as categorias conceituais do indivíduo sobre o objeto através das classificações dos elementos. Quanto maior for a liberdade dada à pessoa, mais provavelmente o pesquisador irá apreender seu sistema conceitual.

Assim que o participante finaliza a cada fase, pedimos para que o mesmo observasse a formação dos grupos realizados e sinalizamos a possibilidade de alterações, caso deseje. Em seguida anotamos os componentes de cada um dos grupos, inclusive as modificações ocorridas, no protocolo. Finalmente, perguntamos qual o motivo que o levou a formar cada um dos grupos, registrando os critérios utilizados na classificação, assim como os comentários apresentados. Esses registros foram gravados

e, posteriormente, transcritos com a finalidade de compreender o significado de cada agrupamento e aprofundar o conhecimento das inter-relações entre os elementos.

Na classificação dirigida, novamente solicitamos o agrupamento de cartões. No entanto, nessa etapa da atividade, retiramos a expressão-estímulo “fazer docente”, que passa a ser referente de classificação dos demais. Pedimos, ao participante para formar novos grupos, mas nesse momento é oferecido um direcionamento para a formação destes: o nível de associação de cada item à referida expressão-estímulo. Nessa etapa, procuramos perceber o grau ou a força da associação entre todos os itens e o item fazer docente. Para orientá-los nessa etapa, apresentamos a escala com as graduações, explicando que ele deveria agrupar pensando qual o grau de associação a “fazer docente” que cada item possuía.

Após definir os participantes e confeccionar o instrumento de aplicação, partimos para campo na busca da realização das nossas entrevistas. Inicialmente, passei a conversar com os alunos e agendar as primeiras entrevistas. Embora tivesse experiência na aplicação do instrumento, devido o auxílio em outros trabalhos de pesquisa, a execução não ocorreu tão facilmente como esperado. O agendamento com os participantes foi pensado, inicialmente, pelo fato do procedimento exigir certa disponibilidade e concentração por parte do entrevistado. Assim, ter as entrevistas marcadas antecipadamente com o aluno, possibilitava a escolha de um local e horário adequando, o que minimizaria a interferência de outros fatores que poderiam afetar a realização do procedimento de maneira eficaz. Os fatores referidos são: barulho, outras pessoas no local, estresse do participante ocasionado pela realização de alguma avaliação e a realização do procedimento de maneira apressada pelo início de alguma aula, dentre outros.

Assim, ao passar nas salas e corredores do setor de aulas, conversava com os participantes e marcava as entrevistas. Porém, com o passar do tempo, percebemos que não foi uma estratégia muito prática, pois ocorreram muitos adiamentos de entrevistas, devido a imprevistos ocorridos com os participantes. Então, ao final de todo um semestre, havíamos realizado apenas 15 entrevistas. Então, decidimos modificar minha estratégia de abordagem e passamos a realizar as entrevistas, logo após a sua concordância em participar do estudo. Claro que não deixamos de lado a busca pelas condições ambientais ideais e, principalmente, as condições emocionais favoráveis para realização do procedimento.

A realização de todos os procedimentos em todas as etapas do estudo foi realizada somente pela pesquisadora, embora deva evidenciar a ajuda que teve dos alunos para o convencimento dos colegas a participarem da investigação. Depois de passado o primeiro impacto de participar de uma entrevista e também de acostumarem com a presença intimidadora do gravador, os participantes terminam por se envolver com o instrumento.

Bourdieu (2001), no seu texto “Compreender” de sua obra “A Miséria do Mundo”, vem dar uma grande contribuição, ao enfatizar a problemática da relação pesquisador e pesquisado. O autor enfatiza a questão da violência simbólica que pode se apresentar nessa relação. Ele diz que todo tipo de distorções está inscrito na estrutura da relação da pesquisa, mas que essas distorções podem ser reconhecidas e dominadas. Enfatiza a necessidade de ter consciência dos efeitos que se pode produzir nessa relação que é sempre arbitrária, se constitui como um primeiro passo na tentativa de minimizar as distorções produzidas na relação. Ele diz, ainda, que essa assimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

Nesse sentido, acreditamos ter atendido a esse critério de forma satisfatória, uma vez que, sendo pedagoga e tendo sido formada na mesma instituição que o grupo investigado, conhecendo e tendo empatia com o participante, foi possível uma maior proximidade e identificação entre pesquisador e pesquisado. No entanto, tínhamos consciência de que o nosso lugar social naquele grupo, por possuímos um lugar mais alto na hierarquia na academia, diferenciava-se simbolicamente. Esse aspecto foi demonstrado nos seguintes questionamentos: “estou falando certo?”; “é assim que tenho que responder?”; “é isso que você quer ouvir?”:

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso, um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão

apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado (BOURDIEU, 2001, p.697).

Porém, é preciso estar atento para os limites dessas condições. É preciso ter o cuidado para que essa profunda familiaridade não se transforme em uma socioanálise entre pesquisador e pesquisado. Assim, a familiaridade não garante a pertinência do discurso produzido, pois, não se trata “somente de captar um ‘discurso natural’ tão pouco influenciado quanto possível da dissimetria cultural, mas, além disso, deve-se construir cientificamente esse discurso, de tal maneira que ele forneça os elementos necessários á sua própria explicação.” (BOURDIEU, 2001, p.698).

Além de todas as vantagens já explicitadas sobre o procedimento adotado, a sua forma, de certa maneira lúdica e livre, possibilita que o participante se envolva, de modo que, a partir de certo momento de realização do procedimento, ele esquece um pouco da condição de entrevistado, e começa a deixar emergir o seu pensamento acerca do objeto de interesse. Entretanto, esse procedimento, por dar grande liberdade ao participante, e, como já explicitado, não se tratar de uma entrevista convencional, pode trazer dificuldades. Por isso, é necessário que o entrevistador esteja muito atento, pois precisa perceber quando o entrevistado está se distanciando do objeto. Ele precisa considerar o momento emocional do participante, que pode ser motivado pelo procedimento, mas precisa quando necessário realizar intervenções que possibilite o retorno do entrevistado para a temática investigada. Essas intervenções também são necessárias, quando a fala do participante na realização do procedimento suscita a melhor compreensão de alguns aspectos do olhar do entrevistado sobre o objeto investigado.

Passamos, assim, a nos deter nas explicações atribuídas pelos participantes às classificações ora estruturadas, ouvindo, observando e registrando não apenas as palavras proferidas, mas, igualmente, as expressões, posicionamentos, encantamentos e, por vezes, aversões que demonstravam. Nesses momentos, considerando a possibilidade de intervenção que nos permite o procedimento ao longo de sua aplicação, tratamos de levantar alguns e solicitar esclarecimentos que então se faziam necessários. Essa realidade cumpriu o caráter de entrevista aberta antes mencionado, permitindo o aclaramento das ideias e posicionamentos do licenciando.



Ao tratarmos dessa ocasião de entrevista, remetemo-nos ao momento de *interanimação dialógica* colocado por Spink e Medrado (2004), em que a relação com o outro se dá no espaço da interpessoalidade, e tanto a expressão como a produção das práticas são compreendidas como resultado da interação entre as pessoas. Diante disso, podemos dizer que tal consideração desse momento nos auxiliou significativamente a compreensão dos sentidos construídos e atribuídos ao termo indutor de nossa pesquisa.

Nesses termos, tratando das negociações que permeiam o significado dos discursos, Madeira (2005) afirma que o sentido atribuído a um dado objeto e o processo mesmo da atribuição desse sentido não são aspectos a serem estudados isoladamente, uma vez que ambas são construções psicossociais do homem e envolvem a integração da história pessoal tanto dos grupos com os quais interage, quanto das situações com as quais convive. Essa concepção eleva a importância que o conhecimento desses sentidos assume quando buscamos o entendimento de um fenômeno cujo cerne permeia a representação social que dele se faz.

### 5.3 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Na atualidade, ainda há discussões entre pesquisadores (sobretudo das Ciências Humanas e Sociais) referentes à dicotomia entre pesquisas quantitativas e qualitativas, as quais surgem, por vezes, como pertencentes a esferas não somente diferentes, mas indissociáveis. Inverte-se o foco do trabalho, enfatizando a escolha do método de pesquisa e da natureza da análise, deixando, em segundo plano, o objeto do estudo. Contudo, ressaltamos que essa escolha não está diretamente relacionada à defesa ingênua de posições teórico-metodológicas, mas também a demandas do próprio objeto. O foco nessas demandas possibilita superar a dicotomia entre quantitativo e qualitativo, permitindo ao pesquisador transitar (se necessário) pelos dois espaços, assim como promover diálogos entre ambos.

O estudo de alguns aspectos sobre a formação docente exige o emprego de análises de caráter quantitativo e qualitativo associadamente, uma vez que além de pretender conhecer tais representações, se quer observar como vem ocorrendo sua constituição. Isto implica identificar os elementos pertencentes às representações, suas relações entre si e com outras representações se lhes associam e, especialmente, quais os sistemas de categorização e conceituação dos indivíduos e dos grupos sociais. É preciso, portanto, buscar instrumentos que sintetizem e conciliem sua natureza complexa.

Segundo as discussões recorrentes sobre os procedimentos quantitativos x qualitativo, o PCM produz dados que envolvem duas esferas, exigindo técnicas de análise que possibilitem sua interação. Para tanto, utilizamos a análise estatística MDS e a análise de conteúdo. Embora sejam técnicas distintas, suas conclusões serão possíveis apenas a partir da contribuição da outra, numa interseção de leituras e interpretações. Em outras palavras, só teremos uma visão ampla dos dados a partir da síntese e da interpretação das duas formas de análise que, na análise do material do PCM, são complementares.

Para a realização dessa aproximação sobre a representação social do fazer docente, utilizamos o PCM e suas análises multidimensionais, no entanto, o procedimento analítico envolverá a dimensão discursiva dos participantes que abarcará os sentidos que permeiam cada um desses elementos representacionais.

Evidenciamos que a estrutura das representações sociais dos alunos em formação sobre o ser professor se efetiva em quatro conjuntos singulares de elementos, produto de um pensar coletivo. Na análise dos discursos, verificamos a presença dessas facetas, e aqui temos em vista não apenas a distribuição desses elementos, organizadas a partir das classificações dos participantes, mas, sobretudo, os sentidos elaborados na teia discursiva da qual cada elemento reflete a estrutura da qual faz parte. Uma vez que a constituição dos elementos das facetas é o produto de cálculos estatísticos das respostas de todos os sujeitos na atividade do PCM, podemos perceber o entrelaçamento, em alguns momentos nos conteúdos das falas de uma determinada faceta, figurando conjuntamente com elementos de outras facetas. Para tal profundidade de conhecimento desta estrutura representacional usamos a análise de conteúdo.

#### 5.4 AS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL

A investigação dos processos de constituição das representações sociais de fazer docente e da inter-relação entre os vários elementos que o compõem exige técnicas de análise que possibilitem a observação de todas as variáveis e suas relações com as demais. Dentre as abordagens multivariadas de análise, destacamos a análise multidimensional (multidimensional scaling – MDS). A MDS é constituída por uma série de técnicas que se propõem a estudar como os objetos estão espacialmente distribuídos, reconhecendo agrupamentos e relações entre eles. Busca-se com a MDS compreender as múltiplas relações entre as variáveis de um objeto, representando-os

espacialmente. Há uma correlação entre as proximidades conceitual e geométrica, isto é, supõe-se que quanto mais próximos conceitualmente forem os objetos, mais próximos estarão geometricamente.

Roazzi (1995) afirma que o mapeamento perceptual é realizado a partir dos julgamentos de similaridade dos participantes da pesquisa:

[...] os procedimentos de MDS permitem converter distâncias e similaridades de natureza psicológica em distâncias de tipo euclidiano, possibilitando, assim, ao pesquisador, realizar comparações diretas entre estruturas mentais complexas através do uso de representações geométricas (ROAZZI, 1995, p.16).

A análise MDS foi utilizada para a classificação livre e dirigida com o objetivo de investigar as inter-relações entre os elementos pertencentes ao campo semântico de fazer docente, bem como mapear as regionalizações desses elementos e suas polarizações sociais em foco, bem como sobre sua constituição. Assim a MDS é realizada a partir dos agrupamentos efetuados, os julgamentos de similaridade. Quanto mais os itens são colocados em um mesmo grupo, mais próximos estarão representados no mapa: “estes julgamentos de similaridade analisados desta maneira são um dos principais meios para descobrir a subjacente estrutura relacional entre os grupos de estímulos” (SCHIFFMAN; REYNOLDS; YOUNG, 1981 *apud* ROAZZI, 1995, p.16).

O tipo de escalonamento multidimensional que realizamos para a classificação livre é denominado a análise escalonar multidimensional (multidimensional scalogram analysis – MSA). Já para a classificação dirigida utilizamos a análise dos menores espaços (smallest space analysis – SSA). A utilização dessas técnicas possibilita converter as distâncias e similaridades de ordem psicológicas em distâncias do tipo euclidianas, permitindo a apresentação dessas distâncias através de representações geométricas que evidenciam a forma como os participantes estruturam o pensamento acerca do fenômeno estudado.

A análise escalonar multidimensional (MSA) é, então, utilizada para analisar o conteúdo da classificação livre, por fazer uso dos dados originais, em sua forma bruta, respeitando as suas peculiaridades qualitativas. Sua finalidade é determinar dimensões significativas que permitam ao pesquisador explicar similaridades ou dissimilaridades observadas nessa organização. O MSA é um método estatístico particularmente

adequado para compreender a natureza qualitativa dos dados coletados em investigações durante suas fases exploratórias.

Roazzi (1995, p.25) explana que “o MSA separa o espaço em regiões de tal maneira que todos os itens de um structuple (pertencentes a uma categoria) localizam-se em uma mesma região.” Assim, a matriz de dados analisada pelo MSA é retangular, apresentando geralmente os itens em linhas e os sujeitos em colunas, sendo os itens tratados como a população da pesquisa. Isso caracteriza a chamada distribuição multivariada de observações, ou seja, a denominação de uma mesma categoria para uma população em um grupo de itens, considerando as inter-relações entre eles.

Essa forma de análise faz uma comparação entre as variáveis, levando em consideração todo o perfil apresentado, descartando sua frequência, comparando as categorias utilizadas por cada participante em cada item e verificando a similaridade do número de categorias em cada linha. Exemplificando essa construção, Roazzi (1995, p.25) afirma que “[...] um perfil completo comum a dez sujeitos é mostrado por apenas um ponto.” Nesse sentido, o MSA compara as categorias usadas por cada participante em cada item, porém, não assume qualquer nível de similaridade ou dissimilaridade sobre o que demonstram as categorias. Por isso, os itens classificados em uma mesma categoria são visualizados em uma mesma região e designados por pontos.

Roazzi (1995) alerta que quanto mais análogos dois itens, mais próximos aparecerão na projeção no espaço através dos pontos e elucida a situação com a seguinte colocação:

[...] em outras palavras, o MSA compara os sujeitos através dos itens e considera as categorias atribuídas para cada item por cada sujeito. Quanto mais próximos espacialmente se encontram na projeção, tanto mais similares são as categorias atribuídas na classificação. Isto é, os itens representados através de pontos estão distribuídos de tal forma que as relações geométricas, tais como a distância entre os pontos, reflete o tipo de relação empírica entre os dados (p.26).

Não distante desse proceder com a etapa da classificação livre do PCM, ao nos voltarmos à classificação dirigida, destacando o uso do SSA – análise dos menores espaços. Trata-se de um escalonamento não-métrico que busca organizar os dados em espaço menor possível, comparando as variáveis e levando em conta a proximidade e a inter-relação entre elas. Assim, quanto maior a frequência de itens classificados em um

mesmo grupo por diferentes participantes, mais próximos desses itens se apresentarão graficamente (ROAZZI, 1995).

Nesse sentido, o que se efetua na classificação dirigida é a correlação entre os itens. Logo, quanto mais presentes em um mesmo agrupamento, maiores suas proximidades e semelhanças, o que permite criar regiões de continuidade ou descontinuidade. Este tipo de análise provê “uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens, representados como pontos em um espaço euclidiano, onde quanto mais alta é a correlação entre as variáveis menor é a distância entre os pontos” (ROAZZI, 1995, p.26). Por conseguinte, a divisão dos espaços da projeção em regiões será o mais importante nesta técnica.

Inversamente ao MSA, o SSA parte da hipótese de que existe uma diferença quantitativa de mais para menos entre os distintos itens analisados. Além disso, transforma os dados brutos ao calcular o coeficiente de correlação entre as variáveis. Tratando ainda das diferenças entre as técnicas, Roazzi (1995, p.27) comenta:

[...] diferentemente do MSA, o SSA projeta as variáveis das colunas. Assim, em geral, cada coluna corresponde a um determinado item e cada participante ocupa uma linha. O número em cada célula indica a avaliação do sujeito do item, numerado de acordo com um critério de menor para maior ou vice-versa, de natureza ordinal.

Ao representar toda a variância dos dados no menor espaço, Buschini (2005) alerta que a redução das dimensões para representar uma quantidade de informação pode acarretar deformações na sua qualidade. Por isso, mostra-se importante que organizemos os dados da melhor forma para que sempre seja possível reconhecer sua configuração inicial. A este respeito, existem alguns critérios que demarcam o índice de deformação, como o coeficiente de alienação de Guttman-Lingoes, por exemplo, que, para atingir uma solução aceitável, não deve ultrapassar o valor de 0,15.

Os mapas gerados nas análises multidimensionais podem ser interpretados com o suporte da Teoria das Facetas (BILSKY, 2006). As facetas correspondem à:

[...] classificação de objetos e observações empíricas (variáveis) em categorias exclusivas e abrangentes com relação a um aspecto temático distinto estudado pelo pesquisador. [...] uma faceta deve cobrir o aspecto temático em questão por completo e inequivocamente (BILSKY, 2006, p.358).

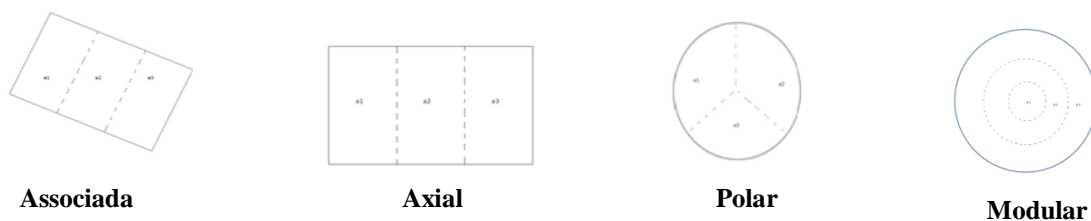
Isso significa que a Teoria das Facetas utiliza as hipóteses de regionalização relacionadas pelo SSA em áreas identificáveis para fazer o estudo das regionalizações que corresponda ao fenômeno investigado. Dizemos que compartilham a mesma faceta os elementos que possuem uma localização próxima, ou seja, a faceta representa uma região que agrega itens espacialmente próximos. Assim, podemos afirmar que itens projetados em regiões diferentes não fazem parte da mesma faceta; pontos projetados na área central apresentam acentuada correlação com todos os outros, porém, são menos discriminantes; e, finalmente, na existência de uma partição do espaço que possa distinguir os elementos, essa seria uma evidência empírica para aquela faceta, confirmando ou afastando hipóteses eleitas pelo pesquisador (ANDRADE, 2003a).

As divisões do espaço podem assumir formas distintas, significando modelos específicos de facetas. Cada espécie implica uma relação entre as regiões. É necessário refletir sobre essas relações para compreender as interações entre as variáveis do estudo. Contribuindo nessa compreensão, Bilsky (2006) diferencia dois tipos de facetas, as ordenadas e as qualitativas (ou categoriais). No primeiro, percebe-se uma hierarquia de correlações entre os itens. Ela é considerada ordenada quando seus elementos podem ser agrupados de tal modo que o próximo elemento represente a respectiva qualidade, progressivamente. Além disso, o agrupamento de seus elementos torna-se tão preciso ao ponto de cada elemento seguinte representar a respectiva característica continuamente. Na divisão do espaço multidimensional, a faceta ordenada pode desempenhar o papel axial ou modular, dependendo de sua relação com as demais facetas. A forma axial ocorre quando não há relações com outras facetas, e seus elementos se apresentam em sucessão linear, divididos em linhas paralelas. Já na modular, há relações entre uma ou mais facetas e seus elementos da faceta são projetados em círculos concêntricos e se localizam em volta de um ponto de origem comum, mostrando uma ordem cuja origem parte dos elementos que estão no centro em direção aos periféricos.

Ainda sobre os tipos de facetas consideradas ordenadas, Roazzi, (1995), acrescenta aquela que desempenha um papel "associado", isto é, que traz uma mesma noção de ordem para mais de uma faceta, apresentando uma ordenação parcelada.

Quando as diferenças são de ordem qualitativa, as partições não são ordenadas e são consideradas do tipo polar. Assim, cada elemento da faceta corresponde a diversas direções na projeção, embora procedendo de um ponto inicial comum (BILSKY, 2006).

Podemos visualizar a representação dos tipos de facetas explicados na Figura 09.



**Figura 09 - Tipos de Facetas**

Vale ressaltar que há outras formas de estruturação de facetas mais ou menos complexas resultantes de combinações entre elas, como ressaltava Bilsky (2006, p.362):

[...] um *duplex* resulta da combinação de duas facetas axiais, representadas num espaço bidimensional. Outra configuração bidimensional resulta da combinação de uma faceta modular (caracterizada por limites concêntricos) com outra polar (isto é, com limites de origem comum); esta separação é designada *radex*. A configuração mais frequentemente identificada como um espaço tridimensional é chamada *cilindrex*. Resulta da combinação de um *radex* com uma separação axial na terceira dimensão.

Em vista do explanado, concordamos com Buschini (2005), quando argumenta que, comparada com outras formas de análises da estrutura das representações sociais, a análise das facetas apresenta uma singular vantagem: o fato de não ser apenas descritiva:

[...] o aspecto descritivo obtido pelas representações gráficas da SSA é completado pela projeção das facetas que proporciona um referencial para a leitura da estrutura obtida. Este referencial, resultante da análise do campo semântico e simbólico dos elementos da representação e da sua estrutura, permite testar o modelo ou os modelos teóricos (p.177-178).

Isso demonstra que a combinação da representação gráfica com o estudo das facetas nos possibilita encontrar um equilíbrio entre a estrutura e o conteúdo das representações sociais, uma vez que unindo esses dois aspectos é possível não somente descrever o processo, mas entendê-lo, verificando consensos e diferenciações estabelecidas nas relações dialéticas advindas dos participantes.

A consideração dessa realidade assume grandiosa importância quando nos voltamos ao estudo de uma representação social, porém, pela própria multiplicidade de

aspectos que toma esse tipo de estudo e, em especial, a abordagem qualitativa também presente em nossa pesquisa, torna-se inconsistente a utilização de apenas um processo de análise. A este respeito, concordamos com Madeira (2005) quando afirma que, em uma investigação das representações sociais, não podemos nos deter unicamente no manifesto ou isolado, é preciso fazer combinações de estratégias que se articulem, complementando-se, enriquecendo o processo numa perspectiva plurimetodológica.

Dessa forma, a análise de conteúdo se prestará à função de aprimorar as análises multidimensionais. Nestas, identificamos as facetas e o que representam. Na análise de conteúdo, pretendemos ir além, buscando os sentidos das falas, suas concepções e julgamentos atribuídos ao estudo a que nos voltamos. Acreditamos ser esse arsenal de análises um conjunto significativo que dará coerência e credibilidade aos resultados que buscamos alcançar.

#### **5.4.1 Análise de Conteúdo**

A apreensão ampla e aprofundada dos dados produzidos pelos PCM requer, além da realização de análises multidimensionais, a execução da análise de conteúdo da fala dos participantes, bem como o encontro entre as técnicas. Além de compreender as inter-relações entre os elementos que compõem o campo representacional dos alunos em formação sobre o fazer docente, precisamos desvelar os sentidos atribuídos a essas inter-relações. Para tanto, utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), empreendida na compreensão das justificativas concedidas pelos participantes para a formação dos grupos de palavras. Essa análise vem aprimorar as análises multidimensionais promovendo o acesso a sistemas categoriais e conceituais dos alunos. As análises multidimensionais possibilitam a identificação de facetas e o tipo de papel que elas representam. Contudo, as dimensões de sentido encontradas em cada região do mapa serão apreendidas a partir da análise das falas dos participantes.

As justificativas dos participantes não apenas expõem seus motivos para os agrupamentos, como também expressam suas concepções, atitudes, julgamentos, dúvidas e angústias a respeito do tema e dos elementos que o constituem. A compreensão dos dados obtidos por meio da análise de conteúdo possibilita-nos penetrar mais profundamente no modo como pensam e se posicionam os participantes sobre o objeto. Motivo pelo qual Roazzi (1995) destaca que esse tipo de análise como o recurso mais eficaz para explorar em primeira instância os tipos de critérios utilizados



pelo entrevistado na classificação livre. Pois, embora nesta etapa o participante, por estar totalmente livre, pode utilizar diferentes critérios na elaboração de suas categorias, estas podem se referir a um mesmo tema.

A análise de conteúdo é tomada como referência principal para análise das comunicações manifestadas pelos participantes, uma vez que, para o autor, a análise de conteúdo tem o intuito de compreender de forma crítica o sentido das “comunicações através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto ou latente das significações explícitas ou ocultas do conjunto de informações recolhidas” (p.20).

Esse tipo de análise consiste essencialmente em um trabalho de sistematização dos conteúdos a maneira de torná-los administráveis para análises posteriores. Isto é, realizado através de uma análise cuidadosa do material e de tentativas para extrair e identificar o tema subjacente.

Na análise de conteúdo, devemos considerar a mensagem organizada e estruturada através da linguagem, não apenas sua semântica, mas, principalmente, a interpretação de sentidos que a pessoa atribui às mensagens (FRANCO, 2003). No caso específico do PCM, isso pode ser verificado no processo de justificativa dos agrupamentos feitos, em que os professores evidenciam seus entendimentos e pontos relevantes do tema tratado, possibilitando desvelar os elementos que compõem seu campo representacional e permitindo-nos acessar o latente, o não-dito, o não-manifesto, retidos não só nas falas, nos gestos, nas expressões, mas também nas entrelinhas das classificações. Trata-se de uma busca não só da fala, mas também do pensamento desses participantes.

Ao destacar o sentido a que se volta a análise de conteúdo, BARDIN (1977, p.42) a define como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, podemos afirmar que a análise de conteúdo deve ser utilizada quando se quer ir além do aparente significado, da leitura simples do real. Ela visa verificar

hipóteses, descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifestado, ultrapassando as aparências. Os conteúdos implícitos nas mensagens podem nos revelar crenças, valores e emoções, a partir de indicadores figurativos. Com base nisso, podemos afirmar que “o conteúdo para o usuário da análise de conteúdo é como líquido para o químico analista. Tudo está lá e não há nada fora [...] Nada mais há o que se fazer do que analisar o que se dispõe” (MUCCHELLI<sup>10</sup> *apud* FRANCO, 2003, p.28). A analogia mencionada ratifica, assim, a ideia de que devemos iniciar a análise pelo conteúdo manifesto, porém, sem abdicar do invisível.

Nesse sentido, o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado ou mesmo simbolicamente explicitado, será o ponto de partida para a análise e interpretação dos conteúdos, sendo que a “contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, o pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2003, p.28)”.

Uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. Dessa maneira, além daquilo que é manifesto, os índices postos em evidência são inferidos de maneira lógica pelo pesquisador. Sendo a descrição considerada a primeira etapa da análise de conteúdo e a interpretação a última, a inferência é tida como um procedimento intermediário, que nos permite passar da descrição das características do texto à interpretação propriamente dita. Diante disso, produzir inferências na análise de conteúdo tem um significado bastante explícito já que:

pressupõe a comparação dos dados obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2003, p.31).

Portanto, a finalidade da análise de conteúdo é manusear as mensagens, seus conteúdos e expressões, visando evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Com base nisso, podemos dizer que o

---

<sup>10</sup> MUCCHIELLI, S. *L'Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Lês Libraries Techiques, 1974.

enunciado produzido pelos alunos participantes dessa pesquisa, a partir do PCM, nos leva a uma tarefa dupla, ou seja, além de buscar compreender o sentido da comunicação numa mera recepção literal, devemos focar o olhar também para a apreensão de outra significação, com o intuito de destacar um sentido que se encontra em um segundo plano. Desse modo, devemos entender a análise de conteúdo não como um instrumento, mas “um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1977, p.31).

Para a realização dessa análise, alguns encaminhamentos se fazem necessários, visto que sua constituição demanda um processo ascendente de buscas, recortes, construções e, sobretudo, sistematizações dos elementos que a definem. Tais procedimentos são criteriosos, com muitos aspectos observáveis, mas que colaboram bastante no desvelamento dos conteúdos de seus documentos. Nessa configuração, Bardin (1977) aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência e a dedução e a interpretação. Dessa forma, os principais pontos de pré-análise são a leitura flutuante (primeiras leituras de contato com o texto), a escolha dos documentos (no caso o material transcrito das duas etapas do PCM), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com os objetivos da investigação proposta), a referência dos índices e elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento) e a preparação do material. Por isso, todas as entrevistas foram registradas através da gravação em áudio e transcritas na íntegra. Perguntamo-nos o que a mensagem nos revela do campo representacional de fazer docente e como seus sentidos podem contribuir para o entendimento das facetas geradas. Nosso objetivo é inferir sobre os conhecimentos relativos à condição de produção, ou seja, articulamos a superfície da mensagem que determinam suas características, buscando relação entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas e sociológicas (BARDIN, 1977).

Para o tratamento dos dados, a técnica de análise temática ou categorial foi utilizada e de acordo com Bardin (1977), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e posteriormente realizar o seu reagrupamento em categorias.

A categorização segue critérios previamente estabelecidos. Em nosso caso, num exercício de consulta constante às entrevistas coletadas, adotamos o recorte semântico, considerando a análise temática, que tem por função investigar os núcleos de sentido que constituem a comunicação através da observação de temas. É a forma de

categorização mais adequada ao nosso corpus, uma vez que se aplicam discursos diretos e simples e ao estudo de motivações e atitudes, de representações, de valores, crenças, etc. (BARDIN, 1977). Entendemos tema enquanto uma unidade de significação, seja composta, resumida ou mesmo condensada, cujos tamanhos e limites não correspondem, fundamentalmente, à extensão de frases ou parágrafos (BARDIN, 1977). Isso significa que o que determina um tema é a frequência de sentidos comuns girando em torno de um mesmo tópico.

Nesse contexto, podemos diferenciar e agregar os temas seguindo alguns requisitos considerados por Bardin (1977) como necessários para definir a qualidade de uma boa categoria:

- *a exclusão mútua*: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão.
- *A homogeneidade*: [...] um único princípio de organização deve governar a sua organização. Num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão de análise.
- *A pertinência*: uma categoria é pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido.
- *A objetividade e a fidelidade*: [...] as diferentes partes de um material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises.
- *A produtividade*: [...] um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos (BARDIN, 1977, p.120).

De acordo com Franco (2003), a objetividade das análises empreendidas decorre da interação ativa entre o conteúdo manifesto e explícito de uma comunicação e o sentido interpretativo do pesquisador. A partir da abordagem defendida por Franco, a validação das categorias baseia-se na validade interna, ou melhor, na validade teórica, buscando “[...] um vínculo que se estabeleça entre determinada asserção e que expressa na ‘fala’ do sujeito, e determinadas teorias explicativas que conferem o caráter de cientificidade à análise de conteúdo” (FRANCO, 2003, p.29).

Uma vez definidos os temas, ao optarmos pela constituição *a posteriori* das categorias, tratamos de organizá-los na construção destas. Os elementos agrupados por parentesco de sentido foram surgindo em meio aos discursos analisados e para defini-los buscamos aportes nos marcos teóricos, pertinentes à investigação, compreendendo

que eles nos fornecem embasamento e perspectivas significativas para o estudo. Além disso, consideramos que a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica será responsável pelo sentido que trataremos de atribuir à interpretação. Assim, as inferências apresentadas em relação ao material coletado visarão sempre encontrar o sentido que se esconde sob a aparente realidade, o verdadeiro significado e a profundidade existentes em certas afirmações, aparentemente superficiais. Desse modo, ao categorizarmos os temas, identificamos os sentidos atribuídos aos elementos presentes nas facetas identificadas nas análises bidimensionais apresentadas.

## 5.5 APRESENTANDO OS PARTICIPANTES DO PCM

A etapa de campo do estudo ocorreu entre o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009. Como mencionado anteriormente, esse procedimento contou com a participação de 90 alunos do curso de Pedagogia. Esses 90 alunos foram divididos da seguinte forma: 30 alunos do 1º período; 30 alunos do 6º e 7º períodos, e 9º e 10º períodos, sendo 15 alunos do turno vespertino e 15 alunos do turno noturno em cada extrato.

Jodelet (2001) nos alerta para a importância da configuração do coletivo participante da investigação, quando aborda que as representações sociais são conhecimentos partilhados pelos membros de um grupo e visam à construção consensual de guias de ação frente a acontecimentos e objetos sociais importantes para estes. Ao mesmo tempo, a representatividade se dá pela presença, na composição do grupo estudado, dos diversos segmentos que o compõem, assegurando-se assim, pelo critério de consenso funcional definido por Wagner (1998). Por isso, nessa etapa do trabalho, contou-se com a participação desta configuração de licenciandos.

A caracterização dos participantes corrobora com a descrição feita para as etapas anteriores: 88,9% dos participantes são mulheres, num total de 80, em contrapartida dos 11,1%, ou seja, 10 homens que participaram.

Verificamos que 66 alunos tinham entre 19 e 24 anos, 18 alunos tinham entre 25 e 30 anos e somente 06 alunos tinham idade superior a 30 anos. Encontramos também que 23 alunos eram bolsistas de iniciação científica. Em relação à experiência docente, identificamos que 35 alunos disseram ter experiência na docência, enquanto que 55 alunos nunca tiveram experiência na área educacional.

## 5.6 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE O FAZER DOCENTE

A partir desse momento, ingressamos em nossas análises propriamente ditas, considerando o percurso de aplicação do procedimento, respeitando suas etapas de concretização e, sobretudo, nos debruçando sobre os dados dele provenientes, no entanto, entremeando as análises multidimensionais – MAS e SSA – com os achados provenientes das justificativas a partir da análise de conteúdo.

O mapa da classificação livre, resultante da análise escalonar multidimensional (MSA) foram projetadas na Figura 01. A este respeito, torna-se importante lembrar que, quanto mais próximos os itens na projeção, mais similar foram as categorias usadas para sua classificação, o que evidencia a relação conceitual existente entre eles.



Figura 10: Projeção gráfica da análise MSA da classificação livre

Observamos que o mapa apresentou quatro regiões diferentes, com partição do tipo axial, evidenciando que os seus elementos se dispõem em sucessão linear. A região localizada na parte superior esquerda do mapa é denominada **afetiva** e refere-se aos aspectos considerados essenciais para ser professor. Nesta faceta, estão relacionados elementos ligados a uma imagem de um professor como cuidador representada pelos itens: amor, paciência, cuidar, sensibilidade, querer e conquistar. Esses elementos também possuem outra dimensão que seria dos elementos necessários para permanência na profissão. Devido à função desse professor das séries iniciais estarem muito

entrelaçada à criança, estes elementos se configuram como essenciais na relação professor-aluno, bem como, influenciando positivamente a permanência na profissão, já que ajuda a enfrentar suas dificuldades.

Como podemos verificar na fala de alguns alunos, exemplificados logo abaixo:

Esse primeiro grupo eu formei tendo como base a palavra amor e tentei relacionar com palavras que pensei que se encaixavam como sensibilidade, cuidar, paciência, dedicação, compromisso e querer. Eu acho que são sentimentos e qualidades que nós devemos agrupar no momento que nós nos dispomos a ser professores. [...] É preciso ter amor porque se você tiver amor, você se sente motivado a fazer o melhor, você supera as dificuldades que o professor tem do seu fazer, então acho que o amor é o ponto chave de tudo (Tessa, 1V; PCM).

Amor, negação e a paciência, porque para você amar você tem que negar ser tudo, tem que se negar. Quando você ama o que faz, você ama os seus alunos, você abre mão da sua vida pra fazer o melhor por eles, então, para amar, é preciso negar a si mesmo. Você pra ser um bom professor precisa amar o que faz acima de si, então ele vai ter que abrir mão das suas hora de lazer, dos seus momentos com a família, porque ele tem que fazer tudo pra o bem dos seus alunos. E a paciência é algo necessário pra ser professor, é preciso ter muita paciência para trabalhar com os educandos (Rodrigo, 1N; PCM).

Como podemos observar, Tessa considera esses aspectos essenciais para ser professor, uma vez que possibilita a superação das dificuldades que são enfrentadas na profissão docente. Na fala de Rodrigo, temos a compreensão bem clara do amor numa perspectiva missionária de doação e sacrifício do ser professor, uma vez que, para ser professor, é necessário abrir mão de sua vida pessoal pelo amor a seus alunos. A imagem do professor se configura como a de um herói que sacrifica sua vida para ajudar o outro, no caso, o aluno.

Teodora traz em sua fala a dimensão do fazer do professor como uma missão, em que para realizá-lo requer sacrifícios, dedicação total ao esse fazer que se constitui como algo que absorve todo o seu tempo, que clausura o professor, que tira esse docente do convívio social, de seus momentos de lazer, da sua família, para poder dedicar a sua vida aquele ofício, aquela missão que, para exercê-la, exige transformar o professor em

um herói que abre mão de si para se dedicar ao outro, para salvar o outro da exclusão social por não aprender o conhecimento validado socialmente. Como explicitado abaixo:

O fazer docente requer amor, em primeiro lugar, amar a profissão, amar os alunos, porque com amor você sempre irá procurar fazer o melhor, vai ter estímulo para buscar coisas novas e fazer bem o seu trabalho. Você precisa refletir se é o que você quer, porque existe uma negação, porque você tem que negar muita coisa pra você exercer de fato essa profissão. Muitas vezes pra ser professor você precisa negar momentos com a sua família, você precisa abrir mão dos momentos de lazer, porque às vezes uma turma está com mais problemas, tem alunos que não estão conseguindo aprender, que o seu método, sua forma de dar aula. Então, você precisa usar esse tempo que poderia estar fazendo outra coisa para se dedicar aos alunos, pra procurar novas maneiras de trabalhar os conteúdos, formas interessantes de fazer com que o aluno aprenda. Então você tem que ver se gosta realmente daquilo, porque se você ama realmente você se dedica integralmente à profissão, a sua turma, aos seus alunos e não vai ligar de abrir mão de outras coisas para fazer o melhor pelos seus alunos (Teodora, 6V;PCM).

Leonora compreende esses elementos como aspectos que devem existir a priori no sentimento de quem quer ser professor, pois são aspectos diferentes dos técnicos e que não são aprendidos na universidade:

[...] Quando você se dispõe a trabalhar na educação, você tem que ver se você tem essas características, que são necessárias pra o trabalho docente, porque você vai lidar com pessoas, mais especificamente com crianças, vai trabalhar em uma profissão que é muito difícil, então você tem que gostar muito pra poder continuar fazendo, você tem que ter vocação porque muita gente vai dizer que você é coitadinha, que deveria fazer algo pra ganhar dinheiro, vai ficar decepcionada, porque nem sempre vai conseguir fazer o que deseja, porque as escolas são muito ruins, não tem recursos para o professor trabalhar, então precisa ter muito amor, paciência e tem que se dedicar muito e não vai ser reconhecido por isso, então precisa ter isso, ou então é melhor desistir (Leonora, 6V;PCM).

Em torno dessa dimensão a docência ganha corpo e consistência. Ela é mesmo uma condição inerente ao professor, especialmente aqueles que lidam com crianças.



Essa dimensão oferece ao licenciando elementos importantes para que ele possa pensar a profissão, agir em seu interior e lidar com ela. Ela dá sentido à profissão, permite aos professores suportar as dificuldades inerentes ao ofício e orienta as suas práticas cotidianas no trabalho. Fornece, também, elementos para a construção de sua identidade profissional, pois, à medida que reconhecem e elegem o amor e o cuidado como inerente ao ser professor, e, portanto, ao grupo profissional, se fortalecem enquanto grupo e reforçam os princípios dessa constituição de identidade.

Contudo, dentre as perspectivas explicitadas, há um tema que se contrapõe à identificação dessa postura mais afetiva. Trata-se da negação dessa postura missionária, a do missionarismo. Esse tema denota a compreensão do profissionalismo a partir de outras perspectivas, explicitadas nas falas:

Tem gente que diz: ah! Eu faço por amor, acho que não tem que ser só por amor. Ah! Eu faço porque eu gosto de cuidar, porque é uma vocação. Acho que vai além disso. Acho que todas essas palavras estão ligadas a um aspecto mais humano do ser e não ao lado profissional do pedagogo. Então, na minha concepção o pedagogo no seu fazer precisa ter os instrumentos, porque, se não tiver os instrumentos, não conseguirá fazer bem feito, se você não tiver os instrumentos você não faz direito. Eu não acredito que você nasce com o dom pra ser professor, acho que precisa haver uma identificação com a profissão. A questão do querer não é suficiente, é preciso mais que isso, pra ser pedagogo não basta querer, tem que ter formação, porque o pedagogo tem que ser um profissional. Esses aspectos afetivos fazem parte do ser humano, então, de certo modo, faz parte da parte humana do pedagogo, mas não está diretamente relacionada ao pedagogo que vejo como um profissional da educação (Nicole, 6V; PCM).

Acho que são elementos que todo mundo tem que ter para lidar com pessoas, então é da pessoa e não pra exercer uma profissão. Porque para exercer uma profissão, principalmente uma profissão difícil como ensinar, não basta ter amor, vocação, querer, dedicação, é necessário ter mais que isso. Porque é um fazer complexo, que envolve ensinar pessoas e pra isso não basta querer, gostar, é preciso saber como fazer isso, é preciso saber como selecionar as atividades, utilizar as metodologias, então não é querer é ter, formação. E pra você ter essa profissão da forma que tem ocorrer, sem ficar fazendo por fazer, nem empurrando com a barriga, é preciso fazer da maneira certa com compromisso, responsabilidade, não porque você gosta, mas porque você é um profissional e faz isso porque você se formou

se preparou para fazer isso. Então acho que essa parte não está muito relacionada ao professor como profissional (Bruno, 1V;PCM).

Há muitos fatores que influenciam na escolha de uma profissão. São aspectos conjugados que perfazem uma imagem da profissão, embora sabemos que, mesmo não tenhamos muita clareza disso, sempre há um aspecto que pesou mais em nossa decisão. Nas falas apresentadas surge um debate que tem sido travado há bastante tempo pelos teóricos e que tem tomado páginas da literatura sobre formação de professores que diz respeito à questão de se o magistério é vocação ou profissão. Se o mesmo exige atributos inatos trazidos na personalidade da pessoa, no seu ser ou não. Para ser professor é possível desenvolver habilidades, sem “naturalmente” ter “vocação” para isso? Pinto (2004), afirma que a variedade de aspectos que perpassam a profissão docente foge, em muito do simplismo de considerar a vocação como principal tendência para escolha de uma profissão. Este é um tema em aberto, e como tal não poderia passar em branco, ele aparece nas falas das participantes.

Para Arroyo (2004), vocação e profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. Isto porque o professor abraça doutrinas, modos de vida, ideais, amor dedicação.

Alice, em sua fala desconstrói a dissociação presente na fala de muitos alunos de que o professor profissional se posiciona como distante dos alunos e, portanto, destituído do humano, pois para essa participante esses elementos humanos se configuram como importantes na relação com o fazer docente:

Esse grupo eu formei como emocional, porque a gente não consegue dissociar o profissional de seu aspecto humano, de forma nenhuma. Eu acredito que essas sejam características emocionais, comportamentais, que o indivíduo deve ter pra entrar nessa profissão que às vezes é barra pesada. Acredito que o professor é um profissional que deve exercer seu trabalho de forma a conseguir seus objetivos que é fazer com que seus alunos aprendam, por isso é necessários os instrumentos que os possibilite atingir esse objetivo. Porém, o lado profissional não pode estar dissociado do lado humano, uma vez que necessita do prazer, gostar do que faz para encontrar a motivação para o exercício da profissão. Se você tiver amor pelo que faz, poderá não o melhor salário do mundo, pode não trabalhar na melhor

escola, mas você gostando do que faz, você vai fazer direito e vai ser reconhecido por isso (Alice, 1N; PCM).

A participante nos dá algumas pistas dessa composição humana nessa dimensão do profissional. Uma vez que a docência é compreendida como uma profissão que traz sofrimento, que não apresenta compensações sociais e financeiras, este profissional precisa dessa dimensão humana que possibilite ter prazer em ser professor, e ao possuir os elementos do amor, do querer, do cuidar, suportar as dificuldades e exercer sua profissão com obstinação.

Estamos diante de formas diferentes de compreender o fazer docente. Tanto as falas que enaltecem a postura missionária, como aquelas que a negam, que destituem do profissional a dimensão humana, partem de compreensões do ser professor que, por vezes, se rivalizam e, em outras circunstâncias, podem se complementar.

Na reconstrução dos conceitos e práticas da docência, aspectos dessas duas orientações entram em jogo e são negociados, reavaliados, com o intuito de produzir posturas que possam atender às exigências do fazer docente. Assim, no processo de ancoragem do objeto “fazer docente”, esses dois tipos distintos de atuação podem conduzir a construções de esquemas diversos, além de reconstruir aqueles já estabelecidos.

Os componentes afetivos e os conteúdos representacionais a ela associados (amor, cuidado, paciência, sensibilidade, querer, conquistar) aparecem como produto de uma negociação desses alunos com outras instâncias de sua vida social. Os conteúdos dessa representação estão fortemente ancorados nas condições de gênero, nas experiências pessoais e profissionais, na condição religiosa e na origem familiar desses alunos. Por outro lado, esse conteúdo representacional expressa, também, uma regularidade do ser professor cujas raízes são antigas e remontam à longa história de constituição da profissão docente e seu processo de feminização. Esses elementos passam a ser condições inerentes ao ser professor que continuam orientando as práticas e as representações sociais do ser professor das séries iniciais de escolarização.

Como pode ser demonstrado nos exemplos a seguir:

Um professor pra atingir uma educação de qualidade precisa ter **amor** pelo que faz, pelos alunos, porque assim ele vai sempre querer fazer o melhor, precisa ter a dedicação, porque muitas uma turma exige muito dele, então ele que se dedicar realmente,

mesmo que pra isso tenha que abrir mão de outras. Vem aí **negação**, porque pra ser um professor de qualidade, ele precisa negar sua vida pessoal porque é muito difícil ser professor, as turmas são complicadas e por isso precisa abrir mão de sua vida pra poder se dedicar ao fazer dos alunos. [...]. O **querer e o amor**, porque é preciso realmente isso, porque não é fácil ser professor. Então é preciso **refletir** muito sobre as coisas pra realmente ser um profissional de qualidade, exercer um fazer de qualidade. É como se essas palavras são chave pra **mediar** a turma de uma forma eficaz. Para trabalhar com crianças é preciso ter muita paciência, porque é uma profissão que exige dificuldades, a sala é muito heterogênea e o professor precisa ter paciência porque cada aluno aprende em um ritmo diferente (Teodora, 6V; PCM).

O **querer** é importante, porque o professor só fará tudo isso se ele realmente quiser, porque se ele não quiser realmente, se ele não se sentir estimulado, ele não conseguira fazer nada disso. O professor precisa ter muita **paciência**, porque nem sempre ele vai conseguir isso facilmente, ele precisa entender que esse é um processo lento e que ele precisa ser paciência, porque ser professor em nossa sociedade, pelo farto das nossas escolas não terem estruturas, o professor não ter apoio, o professor não ser valorizado, não ter bons salários, então por tudo isso o professor precisa querer muito porque realmente é um desafio muito grande. [...] O cuidar e o amor são muito importantes na profissão, mas acho que esse cuidar é mais forte quando se trata da educação infantil, acho que nos outros níveis isso não está tão ligada e o amor acho que é muito importante gostar do que faz, mas gente ver que tem muitos professores que não gosta do que faz, e por isso não se dedica ao que faz. Isso é visível no professor (Clóvis, 1V; PCM).

Amor, cuidado, paciência. Sem tais condições ou atributos, ser professor parece impossível. Sem tais atributos a profissão se tornaria insuportável, um tormento na vida desses formandos. Diante das dificuldades enfrentadas na profissão e do sofrimento físico e emocional que tais dificuldades produzem no professor, o amor, o cuidado e o zelo pelas crianças parecem servir de apoio, de amparo para esses alunos. Esta dimensão fornece, principalmente, uma base para a profissão, permitindo que o professor possa lidar com a complexidade do ofício. Teodora expressa esse sentimento, ela considera que ser professor não é fácil e que sem amor seria difícil suportar a dureza da profissão. “O **querer e o amor** porque é preciso realmente isso porque não é fácil ser professor.” A aluna não é a única a reconhecer que a profissão é difícil. As pressões e as

cobranças que os professores enfrentam, a condição das escolas, os baixos salários, desvalorização social. Lidar com condições adversas requer uma dose de amor, cuidado e paciência. Precisam mesmo dessa motivação para seguir na carreira docente.

Além de permitir que os licenciandos possam lidar com as dificuldades, esta dimensão aparece, também, como elemento motivador para ser professor. Na ausência de uma motivação externa, de ordem material ou mesmo social (reconhecimento, apoio, incentivo, condições de trabalho), os professores buscam no amor, na dedicação, no gosto de trabalhar com crianças, na vocação, a motivação necessária para seguir na profissão. Fazem mesmo dessas qualidades atributos inerentes à profissão, aparecendo em suas falas como um predicativo inato ao ser docente. O amor e a dedicação oferecem ao aluno-professor motivação para lidar com o fracasso de seu aluno e seu próprio fracasso; o torna feliz quando seus alunos progredem e atingem as metas desejadas, mantêm as chamas da esperança acesas em meio a tantas diversidades.

Para alguns licenciandos essa dimensão aparece na forma de vocação, ora como chamamento a desempenhar uma atividade para qual foram destinados, obedecendo a uma lógica da predestinação, ora como aptidão adquirida no contato com a profissão. Em ambos os casos o amor e cuidado são molas propulsoras dessa vocação. Nas falas dos alunos, para além da formação, dos saberes e das práticas aí apreendidas, ser professor requer outras qualidades que precedem à formação e independem dela. Os discursos demonstram que os professores separam as qualidades e habilidades necessárias ao bom professor: de um lado, aquelas adquiridas na formação, do outro, aquelas que parecem inatas, própria deles, adquiridas na experiência, na vida. Como são ilustradas nas falas abaixo:

Eu acho que tem que haver uma formação associada à vocação que foi o que tentei relacionar no segundo grupo. Aqui eu coloquei palavras mais ligadas a sentimento, que você deve ter para ser professor ou que deve ser estimulado nele e nos alunos. Para poder exercer a profissão docente é necessário que, além da formação, o professor tenha características que irão ajudar a ter mais facilidade no exercício dessa profissão, porque é uma profissão difícil, porque tem muitas dificuldades e, por isso, não é qualquer pessoa que vai conseguir ser professor. É necessário, claro, que ele tenha a formação porque ele precisa ter conhecimento sobre como ensinar o alunos, conhecer as novas teorias e as metodologias que são mais adequadas para trabalhar os conteúdos [...]. Ele precisa ter a vocação pra ser professor porque como falei é uma profissão desafiadora e, pra que a

pessoa escolha ser professor, ela precisa ter avocação e também gostar de desafios porque não é fácil. É uma profissão muito desvalorizada, todo mundo fica com pena, porque você é professora, não ganha bem, diferente de outras profissões que não tem que aguentar os pais reclamando de tudo e também alunos rebeldes que não obedece você tem que ficar correndo, então pra ser professor tem que ter vocação mesmo. O amor vai estar ligado à vocação, porque, quando você ama o que faz e seus alunos, buscará fazer sempre o melhor e superar as dificuldades. Se você tiver a vocação e amor vai ter compromisso com esse fazer (Trista, 6V; PCM).

[...] querer, vocação, amor e saber-fazer, porque um educador ele tem que ter essas características aqui pra ele realmente contribuir com alguma coisa pra educação. Ele tem que ter aquela vocação, precisa se sentir motivado, estimulado para ser professor, porque não é fácil ser professor, não é fácil educar, motivar os alunos a aprender, então, só um professor com vocação saberá como fazer isso. O amor e o querer vão estar ligados a essa vocação porque se ele tiver vocação ele vai ter o amor pelo seu fazer e realmente vai querer fazer aquilo e então vai fazer bem feito. [...] Essas características que coloquei aqui são as coisas básicas para ser professor, é preciso ter isso para que se possa pensar em seguir essa profissão, são aspectos que deve ser inerente ao sujeito para que ele possa ser um bom professor. O saber fazer ele vai aprender no curso, mas pra que ele possa quer se dedicar, a saber-fazer realmente precisa ter essas características que já falei. São características básicas do professor (Bernardo, 1N; PCM).

Nos seus discursos, a ideia do amor, do cuidado e da vocação como base da docência fica evidente, é na verdade o elemento mais forte, mas, por outro lado, não deixam, também, de reclamar para si a necessidade de uma formação especializada. Uma contradição que se resolve. É preciso formação técnica e eles estão dispostos a dedicar tempo a essa formação, mas, antes de tudo, é preciso amor pela profissão.

Na docência, vocação e dom se expressam no sentimento, na dedicação ao trabalho, no amor e no cuidado. O dom implica certo desprendimento de interesses mesquinhos e aparece como doação de si mesmo e de suas potencialidades aos outros. Adquirem conotações religiosas, incorporadas pelas alunas no interior desse campo, elementos estes que são oportuna e inconscientemente transpostos para a profissão. Bourdieu (2001 *apud* CAMPOS, 2008, p.107) procura desmitificar essa ideologia do dom ao explicitar sua ambiguidade. “Ele é, por um lado, um ato desinteressado, uma generosidade gratuita que não requer retorno, e, por outro, não exclui a lógica da troca e

da recompensa, embora esta não possa tornar-se uma verdade pública.” O dom como atitude de doação incondicional esconde na verdade o desejo, a necessidade e a vontade de recompensa. Ainda para o autor, “[...] o dom como ato generoso só é possível para agentes sociais que adquiram disposições generosas, em universos em que elas são esperadas, reconhecidas e recompensadas [...]” (BOURDIEU 2001 *apud* CAMPOS, 2008, p.107). Para os alunos em formação, acreditar que tem o dom e uma vocação permite aos professores suportarem as dificuldades e lidar com as situações difíceis do trabalho. É mesmo um elemento motivador, ativador do desejo e do prazer numa profissão que aparece como difícil e espinhosa.

Como podemos ver, os aspectos afetivos se constituem como os elementos que permitem ao professor lidar com os aspectos negativos do ser docente. Os atributos dos planos afetivo e relacional são os mais requisitados, evidenciando o traço de um entendimento do fazer docente relacionado ao cuidar, o qual está presente na educação como um todo, independente de sua modalidade. É preciso, acima de tudo, amar, ter paciência, se doar ao trabalho. O afeto do educador é condição fundamental ao ato de educar.

Entre as facetas da representação social, a faceta afetiva se apresenta como a faceta com maior campo de negociação dos sentidos. Seus elementos representados destacam-se por possuir uma relação mais estreita com a história da profissão, com as disputas científicas e com a formação docente, que torna a sua compreensão bastante complexa.

Os conceitos de educar e cuidar estiveram por muito tempo centrado no trabalho desenvolvido somente na educação infantil. Principalmente, o conceito de cuidar que estava associado ao trabalho de satisfazer as necessidades primárias de alimentação, higiene e saúde das crianças em creches, cujos pais, por diferentes motivos, não tinham condições de cuidar de seus filhos. Portanto, as creches estavam sujeitas às legislações estabelecidas pelas secretarias de assistência social e não da educação.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 deram um novo caráter ao atendimento, e as creches passaram, aos poucos, para a responsabilidade das secretarias de educação, perdendo, então, o caráter assistencialista, passando a assumir outro papel educacional. Outro fato importante a ressaltar foi a transferência do direito à creche: o que antes era direito aos pais, passou a se consolidar como direito fundamental das crianças.

Essas mudanças na legislação e nas concepções obrigaram os governos a repensar suas políticas educacionais, não só do ponto de vista do conceito do trabalho a ser desenvolvido, mas também das reorganizações de tempos e de espaços e da formação dos profissionais da educação.

Ao longo do processo de desenvolvimento do ser humano, cuidar das crianças varia de cultura para cultura, de acordo com as relações que a sociedade lhes concede. Nesse sentido, não é possível dissociar o *cuidar* do *educar*, pois o desenvolvimento das crianças depende de aprendizagens realizadas através das interações estabelecidas com o outro, as quais, ao mesmo tempo, influenciam e potencializam seu desenvolvimento individual e a construção de um saber cultural.

O profissional da educação infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação a sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de educação infantil.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensadas também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um *adulto em miniatura* para uma de criança como *ser histórico e social*, de uma mãe *indiferente* para uma *mãe coruja*, de um atendimento feito em *asilos*, por adultos que *apenas gostassem de cuidar* para um feito em uma *instituição educativa*, por um profissional da área do qual se exige *formação adequada* para lidar com as crianças (ARIÈS, 2006). A literatura da área tem apontado para a necessidade de se construir essa profissão e, historicamente, as propostas para a educação infantil têm revelado um perfil de profissional que está em consonância com as várias tendências pedagógicas que caracterizam, ainda hoje, o atendimento à educação infantil no Brasil. Neste contexto, as concepções de infância e educação infantil foram de fundamental importância, por serem concepções tomadas como ponto de partida para as discussões e elaboração da Proposta de Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, documento que é resultado do Encontro Técnico sobre Política de Formação de Profissionais de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, em 1994<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Este evento tornou-se uma marco nas discussões sobre a necessidade de integrar cuidado e educação no atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade no Brasil.



Ao longo dos dez últimos anos, a discussão sobre a necessidade de integrar cuidado e educação na educação infantil tem sido feita exaustivamente, tanto na literatura da área quanto em fóruns nacionais de debates sobre educação. No entanto, vários trabalhos referidos neste estudo apontam que ainda não conseguimos resolver o problema da separação cuidar-educar, o que nos remete à ideia de que a persistência, ou superação desta separação, tem na formação inicial, na ação formativa desenvolvida pelos formadores, uma forte aliada.

Com base nos estudos de Moscovici (2005) aprendemos que as representações sociais designam uma forma de conhecimento bem particular, que é o saber do “senso comum”. Este emerge das tradições que são alimentadas pela experiência e são atravessadas pelas imagens mentais e por fragmentos de teorias científicas, que são transformadas para se adequarem à vida cotidiana. Pode-se dizer, então, que é um saber elaborado nas interações sociais, que produzem e fazem circular valores, crenças, estereótipos, etc., que, sendo partilhados por um grupo social, produzem uma visão comum sobre as coisas.

Assim, identificamos na análise do material da representação de educação infantil que carrega fortemente às raízes de constituição do ser professor de crianças, entrelaçadas com a construção histórico-social da infância que durante muitos séculos configurou em uma concepção assistencialista de educação. Como podemos observar nas justificativas dos alunos:

O cuidar é importante, porque o professor precisa cuidar do aluno. Na educação infantil o professor cuida das primeiras necessidades dos alunos, das necessidades primárias das crianças. No ensino fundamental, o professor continua cuidando, só que agora cuida para que seus alunos aprendam, então o que muda é o foco desse cuidar (Florenza, 6V; PCM).

Pouco eu coloquei cuidar, não é tão relevante assim, porque estou falando de crianças maiores, um nível que o foco é o educar, alfabetizar essas crianças, então o cuidar não é tão vinculado. Já em níveis que o professor lida com crianças menores, o foco no cuidar é maior, porque são crianças que precisam de mais cuidado, e o foco não é o educar (Ariadne, 9V; PCM).

Saber cuidar, porque é importante o professor cuidar dos seus alunos, principalmente na educação infantil, que as crianças são dependentes, nos outros níveis ele precisa continuar cuidando, mas é um cuidar diferente do cuidar da educação infantil. E o

cuidar para que o seu aluno tenha uma boa aprendizagem, é um cuidar pra que o método que ele usa pra educar é o melhor, então não é mais um cuidar das necessidades físicas dos alunos, é um cuidar do educar dos alunos (Vitória, 6N; PCM).

Como podemos confirmar, as falas de Florença, Ariadne e Vitória trazem uma concepção de dissociação dos aspectos de cuidar e educar, mais do que isso, a esses componentes são estabelecidos valores sociais e, assim, compreende-se que essa valoração é estendida aos níveis de ensino. Assim, a educação infantil, por ter para esse aluno o foco no cuidar, se constitui como um valor menor e por isso não se faz necessário uma formação especializada; e no ensino fundamental, por ter o foco no educar, se configura como necessária uma atuação profissional:

Eu deveria colocar no não associado, mas não queria ser tão radical. Mas acho que deve existir um pouco de carinho. Na área da educação infantil deve existir um pouco de carinho, não deve ser tão profissional. O profissionalismo não está ligado ao afetivo. Nessa escola isso tem pouca importância, mas se tivesse elencado o nível infantil, isso estaria muito associado. Eu tenho uma sobrinha que está na educação infantil e eu vejo como é importante no nível que ela está esse carinho do professor, porque às vezes ela chorava por não querer ficar longe de a gente percebe que a forma como a professora trata foi ajudando pra que ela fosse se adaptando à escola, mas isso é porque ela é muito pequena, mas nos outros níveis o professor não deve ser tão afetivo, ele deve ser mais profissional porque o seu objetivo é ensinar e fazer com que seus alunos aprendam como já disse se ele for muito flexível não vai conseguir exigir de seus alunos (Lana, 1N; PCM).

É importante explicitar que o papel profissional para os alunos participantes está relacionado aos elementos adquiridos no campo formativo, demonstrado nos dois mapas. Fica mais explícito o entendimento da educação infantil por ter o foco no cuidar e não necessitar de uma formação especializada, quando na primeira parte do instrumento a aluna, ao classificar os elementos, formou dois grupos: no primeiro grupo, foram colocados os elementos necessários ao profissional para atuar na sala de aula, dentre estes estavam o educar e a formação. E no outro grupo, foram colocados os elementos mais afetivos, compreendidos pela aluna como elementos que ao ser trabalhado na sala de aula não se configuram como eficazes, pois em sua concepção o profissional deve ser mais exigente para ocorrer à aprendizagem dos alunos. “Então pra

educar é preciso que o professor seja exigente, ele pode até ser afetivo, mas ele não pode ser demais, porque, se não, não conseguirá exercer a sua função que é educar os alunos.” (Lana).

Compreensão que é reforçada por Danielle quando expõe:

O segundo grupo está ligado às palavras que tem relação com o professor mais afetivo. O cuidar, a sensibilidade, a paciência e vocação estão ligados ao lado afetivos, aos sentimentos do professor em relação aos seus alunos. Pra mim isso está mais relacionado ao professor que trabalha com crianças muito pequenas porque o professor precisa ser mais afetivo. É preciso ter muita paciência. [...] E isso está ligado à vocação, porque é preciso ter muita vocação pra ser professor, mas principalmente pra trabalhar com esse nível de ensino. Ele precisa ter muita criatividade pra estar sempre criando atividades que chamem a atenção das crianças porque elas cansam fáceis, as atividades não pode ser muito longas. Então o professor precisa fazer muitas atividades pra que elas fiquem sempre ocupadas. Tem muitos amigos que conheço que preferem a educação infantil por ser mais fácil, não ter que trabalhar conteúdos difíceis, mas é preciso ter jeito pra isso. Eu já levo mais jeito pra trabalhar com crianças maiores. Claro que todas essas palavras são necessárias pra trabalhar com crianças de uma forma geral, mas acho que quanto menor é a criança, mais isso é necessário. Nesse último grupo eu coloquei coisas que o professor que trabalha com crianças maiores, crianças do ensino fundamental. Isso não quer dizer que isso não seja necessário em todos os níveis de ensino, mas acho que da mesma forma que coloquei que os sentimentos seriam mais necessários com crianças muito pequenas. Também acho que essas palavras estão mais fortemente ligadas ao trabalho com crianças maiores e quanto maior o nível de ensino, mais essas características serão mais necessárias. Já no professor da universidade que forma outros professores elas são imprescindíveis. É preciso que o professor tenha responsabilidade e compromisso com seus alunos, com o conteúdo que ele vai trabalhar, ele precisa estar preparado pra dar aquela aula. Precisa pensar nas atividades que são pertinentes a aprendizagem dos alunos. [...] Precisa fazer muita pesquisa pra pode se preparar pra trabalhar os conteúdos, procurar as atividades que são pertinentes e precisa ter em mente que o seu objetivo é educar. Então, ele deve trabalhar os valores, atitudes, mas aqui precisa focar os conteúdos. Enquanto que no grupo anterior o foco maior é no cuidar, nesse grupo o foco maior é o educar. Ele precisa ter muita dedicação, porque isso vai tomar muito o seu tempo e ele precisa se dedicar totalmente pra que seus alunos aprendam (Danielle, 1N; PCM).

A fala de Danielle nos dá indício de um entendimento de que a seleção das atividades a serem trabalhadas na educação infantil, não tenha cunho educativo, mas utilizadas apenas com o intuito de promover a ordem e a disciplina. Talvez, por isso, a educação infantil, seja compreendida como um nível mais fácil de ensino, já que, para esse licenciando, este nível não tem como princípio o educar, configura a não necessidade de um trabalho sistematizado.

Como percebemos nas falas dessas alunas participantes, a concepção de educação infantil está calcada numa conotação assistencial, onde as crianças nesse contexto educativo passavam ali o dia todo, para que seus pais pudessem trabalhar. Ou seja, eram espaços destinados a guardar crianças sem nenhum vínculo educativo.

A Constituição Brasileira de 1988, assegura em seus artigos referentes à educação a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, como direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu artigo 53, reforça estes direitos.

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9394/96) estabeleceu para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, dando prioridade ao ensino fundamental. É a primeira vez que a expressão “educação infantil” aparece na LDB, e é definida como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos de idade. A lei estabelece que a educação infantil seja oferecida em creches para crianças de até 3 (três) anos de idade e em pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos. Essa distinção entre creches e pré-escolas é feita unicamente pelo critério de faixa etária, sendo ambas instituições de educação infantil.

Atendendo às exigências da lei, as creches passaram a integrar-se ao Sistema Municipal de Educação, deixando de ter um caráter “assistencial”, que historicamente se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de baixa renda. A creche deixa de ser um espaço de “guarda” para caracterizar-se como agência de educação.

Neste sentido, as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) integram as funções de educar e cuidar, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social, compreendendo a criança como um ser total, completo, que aprende a ser e conviver consigo mesmo, com o seu semelhante, com o ambiente que a cerca de maneira articulada e gradual. Por isso, estas

instituições precisam ter condições e recursos materiais e humanos voltados para o trabalho de cuidado e educação dessa clientela.

Cabe aos municípios o compromisso de oferecer às crianças uma educação de qualidade, direito inerente a todos. Porém esse é direito que ainda não está bem arraigado nas agências governamentais. Recentemente, em nosso Município, logo que as creches passaram para a responsabilidade do poder municipal, houve um concurso público que tinha como critério de participação professores que tivessem o nível médio na modalidade normal. Porém, não era um critério mínimo, mas uma exigência para, em caso de aprovação, poder ser nomeado, o que ocasionou a rejeição de professores com formação superior em Pedagogia, e que aponta um entendimento desse espaço educativo, ainda numa concepção assistencialista.

Concepção essa que se distancia do entendimento desse processo como indissociáveis de cuidar-educar pautado pela literatura especializada, que entende que contemplar o cuidado na esfera da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

Concepção essa que identificamos, porém em nível do discurso, na fala de Pietra que concebem a esses depois campos na forma de processos imbricados, como poderemos verificar abaixo:

O professor na sua formação tem que ter em mente a relação do educar e cuidar. Por que muitas vezes... O professor ele quer desvincular, há eu não sou babá, eu não tenho a responsabilidade de cuidar. E eu acho que o cuidar e o educar na educação infantil estão muito entrelaçados (Pietra, 6V; PCM).

Na fala de Pietra, verificamos alguns indícios do entendimento desse campo de atuação na educação infantil como processos indissociáveis, porém ao ser solicitada a se aprofundar sobre esse entendimento, a participante não soube explicar como se configuraria esse entrelaçamento no atendimento à criança em uma instituição de ensino, mas enfatizou que essa compreensão teve relação com uma disciplina complementar de educação infantil que havia cursado no semestre passado, o que aponta para um entendimento influenciado pela formação inicial, mas que ainda entra em choque com a concepção circulante nesse grupo social. Concepção essa exemplificada por Alessia, quando diz:

Esse grupo aqui tá mais no cuidar e educar que indissociáveis. A gente sabe que não pra separar o cuidar e o educar e também é grupo da questão mais afetiva da educação que exige amor, você deve ter amor à profissão, ter amor pelos alunos porque não é uma profissão fácil, não é fácil trabalhar com criança e com crianças muito pequenas, mais difícil ainda, porque exige que você tenha muita dedicação ao trabalho, porque você tem que estar criando muitas coisas e tem que ter muita sensibilidade nos atos, porque você está lidando com crianças você precisa ser sensível; e em tudo tem que ter dedicação em tudo, porque trabalhar com crianças não é nada fácil. Você tem que elaborar diversas atividades para os alunos, porque você pensa que eles vão demorar pra realizá-las e elas fazem num minuto, então você tem elaborar diversas coisas para um mesmo dia. **Por que você acha que não pode dissociar o cuidar e o educar?** Porque o educar na sala de aula, no geral, não se educa uma criança ensinando o “ABC”, ensinando o conteúdo tudo mais. Tudo da criança tá relacionado com a educação dela, o fato dela ir ao banheiro, precisar na ajuda de um adulto pra desempenhar uma atividade que não seja uma atividade ligada ao conteúdo, isso remete ao fato do cuidar e o educar. Um processo indissociável (Alessia, 8V; PCM).

Porém, na fala de Alessia encontramos inicialmente uma compreensão desses dois processos como indissociáveis, entretanto observamos que esse entendimento não tem relação com a compreensão de que relacionar esses processos implica uma ação pedagógica consciente, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Dessa forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não se transformem as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto a própria teoria. Cuidar e educar aludem reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser não ocorrem em momentos compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano estabelecido em tempo integral. Cuida e educar significam compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (FOREST, 2010).

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

(RCNEI, MEC/SEF, 1998). Assim, o educar e cuidar como ações que devem ser planejadas, sistematizadas e organizadas em gestões compartilhadas entre crianças, professores, educadores, pais; cada um deles portadores de diferentes culturas, portanto com diferentes concepções de cuidar. Por isso, é necessário que haja constante diálogo entre as diferentes culturas que circulam no interior das escolas, para que o cuidar/educar sejam processos complementares e indissociáveis, que tenham como um dos objetivos a autonomia física, intelectual, emocional dos alunos. Conceber uma escola para a infância é pensar um espaço educativo com ambientes acolhedores, alegres, seguros, instigadores, com profissionais bem qualificados, organizando e oferecendo experiências desafiadoras.

Para os alunos do curso de Pedagogia que vão trabalhar, sobretudo com crianças, a imagem de criança e os sentimentos a ela relacionados parecem ser uma dimensão fundamental da representação sobre o trabalho do professor. Isso tem implicações para a construção da identidade do professor das séries iniciais e, sobretudo, da educação infantil. Nesse caso, é importante refletir sobre o que pode significar, para a construção do eu-professora, o fato das imagens de eu-aluno adulto se fundirem com as imagens de eu-aluno criança.

Por outro lado, mesmo quando os sujeitos incorporam a criança em suas falas, o modelo de escola e o modelo de ensino não se alteram. Ao contrário, revelam uma representação social de escola que nos remete ao modelo combatido por pedagogos de diferentes épocas, como Froebel, Decroly, Freinet e Paulo Freire.

Considerando que o status de professor para o profissional da educação infantil é recente, proveniente da LDB/96 e legislações complementares, é de se esperar uma representação de trabalho do professor potencialmente dirigidas a etapas posteriores de ensino cujo modelo, rígido e inegociável, não dá margem para uma ideia de educação, de processo ensino-aprendizagem mais apropriado à especificidade da criança e da profissão de professor de criança pequena.

Assim, podemos antecipar que há um grande risco no modelo ser transferido para a educação infantil sem ajustes ou adequações. Podemos antecipar também que a tendência seja incorporar os elementos do universo reificado, agregando novos elementos a esse modelo rígido. Se a educação infantil hoje ocupa um lócus legítimo da Pedagogia, é importante que essa licenciatura considere essa tendência e incorpore essa importante questão na formação dos estudantes. Para isso, é necessário considerar o contexto histórico e social em que a escola compulsória e a educação infantil vêm sendo

constituídas nas diversas regiões, pois a ausência da criança nesses modelos pode tornar ainda mais difícil a construção de um modelo específico de educação Infantil.

Na parte inferior temos a região que denominamos de **formativa**, uma vez que contém elementos técnicos que para os alunos devem ser apreendidos na formação docente. Como podemos verificar, são elementos que se encontram mais próximos do objeto fazer docente, o que demonstra que, para eles, estes elementos se configuram como mais necessários ao exercício da profissão docente, o que se constitui numa faceta profissional do ser professor.

A formação tem o papel de preparar esse aluno para exercer a profissão, para que ele possa lidar com as dificuldades que poderá se deparar na atuação profissional. Dentro dessa formação é preciso que o aluno aprende muitas metodologias, muitas formas de trabalhar com o aluno [...] porque hoje é muita exigência. Os alunos exigem muito do professor. O professor não pode ser mais... ficar sentado lá passando as atividades. Ele tem que usar, tem que puxar o aluno mesmo pra dentro de sala de aula. Dedicção, eu acho que essa seja a maior palavra que venha do professor porque se o professor não for dedicado ele não é professor, é apenas uma pessoa que esta ministrando uma aula. Ele não vai passar nada para o seu aluno, mas se ele dispuser de dedicação pode ter certeza que o aluno vai devolver (Isabel, 1V; PCM).

Podemos identificar na fala de Isabel que, diante da complexidade que se coloca o ensinar, diante das dificuldades apresentadas no discurso escolar, é necessário ir além dos aspectos afetivos que já se configuram suficientes para exercer o exercício da docência, uma vez que o profissional precisa lidar com situações bem mais complexas que fazem parte do cotidiano das escolas. Portanto, cria-se uma expectativa da formação de que esta dará conta de todos os aspectos que envolvem o fazer docente:

O segundo grupo que teria como tema a formação, eu acredito que na minha concepção a formação necessita de vocação, responsabilidade, dedicação e a negação das teorias ultrapassadas, as tidas como tradicionais. Então a formação exige renovação. É na formação que o professor vai aprender novas teorias, novas formas de ensinar que possibilite o professor estar mais preparado para ensinar porque além do professor ter vocação, uma identificação com essa profissão, o professor precisa ter um conhecimento especializado que preparem o professor no sentido de saber selecionar as atividades mais pertinentes, as formas mais adequadas de passar



isso para os alunos, porque não é fácil alfabetizar e pra isso o professor precisa saber as melhores formas de fazer isso porque o mais vemos nas escolas é numero grande de crianças que passam de ano e não são alfabetizadas, isso ocorre porque o professor não sabe como fazer isso direito, então a formação tem ensinar o professor a fazer isso e assim possibilitar a transformação da educação (Zoe, 6V; PCM).

Como podemos ver, os elementos formativos se constituem como fundamentais para o exercício da docência, em que se espera que todo o conhecimento aprendido na formação possibilite ao professor atuar de maneira eficaz na sala de aula, de modo que promova as modificações da realidade escolar. Identificamos a também o predomínio do foco formativo na criança, o que possibilita a identificação desse profissional com esta.

As discussões sobre profissionalidade docente surgiram muito recentemente, no contexto das reformas educacionais e na tentativa de valorização da prática docente. Popkewitz (1997) considera existirem três fatores que constituem o fazer docente: o contexto propriamente pedagógico, o contexto profissional dos professores e o contexto sociocultural. O primeiro está representado pelas experiências adquiridas no fazer pedagógico; o segundo refere-se ao contexto da classe docente, ou seja, a classe de professores legitima determinadas ações que constituem o ser professor. E o terceiro aspecto é representado pelo contexto sociocultural, ou seja, os conteúdos e os valores eleitos pela própria cultura e legitimado pela sociedade como o acervo fundamental para a formação dos estudantes. Esses valores são validados pelos professores que nas suas interações sociais ressignificam, porém, são eles que alicerçam o seu fazer.

Entende-se, desta forma, o conceito de profissionalidade docente como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a competência do professor. Estes aspectos constituem a subjetividade profissional, que são experiências aprendidas e acionadas no cotidiano escolar. É um saber fazer, construído individualmente, por meio de referenciais externos, porém, que se tornam próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor, para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal.

Muitos fatores concorrem para a constituição da profissionalidade docente, tais como os aspectos pessoais e profissionais, os cognitivos e afetivos, os individuais e coletivos. Esses múltiplos aspectos afetam e constituem as experiências escolares, familiares, profissionais que compõem o repertório de saber fazer de um professor, no

qual estão incluídos conhecimentos, valores, habilidades, modos de percepção e compreensão da realidade que o cerca.

Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nessa perspectiva, falar de profissionalidade significa “[...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que deseja alcançar e desenvolver na profissão” (*Ibid*, p.74).

Nesse sentido, a preocupação com a profissionalização docente deu origem a um grande número de estudos nas últimas décadas sobre o que faz de uma atividade laboral, uma profissão. A análise dessa literatura aponta que o atributo comum a diversas caracterizações disponíveis é a aquisição de saberes especializados (LUDKE; BOING *apud* ALVES MAZZOTTI *et. al.*, 2009).

Para Contreras (2002), a profissionalidade se refere às qualidades da prática profissional dos professores em função das exigências do trabalho educativo. Nessa perspectiva, falar de profissionalidade significa [...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que deseja alcançar e desenvolver na profissão (*Ibid*, p.74).

Nesse sentido, a preocupação com a profissionalização docente deu origem a um grande número de estudos nas últimas décadas sobre o que faz de uma atividade laboral, uma profissão. A análise dessa literatura aponta que o atributo comum a diversas caracterizações disponíveis é a aquisição de saberes especializados (LUDKE, Boing, *apud* ALVES MAZZOTTI *et. al.*, 2009).

Desse modo, é comum definir um conjunto de atitudes que orientam as atividades profissionais dentro da sociedade, uma vez que cada profissional deveria dominar certo grau de conhecimentos e princípios. Entretanto, partindo de uma análise funcionalista do ponto de vista sociológico, a descrição abaixo permite conhecer os requisitos básicos de uma profissão, são eles:

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial;
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza;
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.

4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender às demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemáticos.

5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requerem um período prolongado de educação superior. [...] (HOYLE *apud* CONTRERAS, 2002).

Na tentativa de transpor essas dadas características à profissão docente, percebe-se que este profissional desenvolve uma “função social crucial”, ou seja, o ensino. Para tanto um professor deverá dominar seus conhecimentos e, aqui, mora o problema: não há consenso quanto a esses conhecimentos.

Inicialmente a ideia geral que se tem sobre a profissionalização é positiva. Dizer que alguém tem um comportamento profissional é “dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito da sua profissão” (VEIGA; ARAÚJO, 1999, p.130). Podemos ainda acrescentar uma conduta distinta das demais, geralmente baseada num código de ética. Desse modo, o profissionalismo se opõe aos procedimentos improvisados e pouco eficientes:

A formação, o fazer docente e saber fazer, a responsabilidade e compromisso [...] são os como instrumentos para um trabalho de um pedagogo, como se pra que o pedagogo realizar o seu trabalho precisa utilizar desses instrumentos. Assim como um engenheiro tem os seus instrumentos, isso seriam os instrumentos para um bom profissional, um bom pedagogo. A formação, porque para ser um bom pedagogo é fundamental uma boa formação, porque se você não tem essa formação, não vai entender no que está embasada a sua ação. Ele pode até fazer, mas não vai estar de maneira consciente, vai está fazendo por fazer. É um grande desafio ser professor porque ele vai encontrar muitas dificuldades no seu fazer e a formação tem justamente o objetivo de ensinar ao pedagogo o seu saber-fazer. Então, o pedagogo sem uma boa formação vai ter o fazer, mas não vai ter o saber fazer. O fazer docente é justamente o fazer prático do pedagogo que em minha opinião deve ser um fazer com respaldo teórico e não a ação pela ação. A responsabilidade e compromisso que estão ligados a esse pedagogo profissional. Pedagogo precisa saber educar os seus alunos, ter domínio de conteúdo, precisa saber as melhores formas pra educar os seus alunos e, pra isso, precisa refletir sobre o seu fazer, sua prática pra poder estar sempre corrigindo seus erros e buscando sempre melhorar a sua prática (Nicole, 6V; PCM).

Palavras como compromisso, responsabilidade, desafio parecem definir o como os alunos em formação vêem a profissão de professora o que nos leva a pensar que as mesmas possuem consciência das incumbências que o fazer docente lhe exige. “É um grande desafio, uma grande responsabilidade porque trabalham com seres humanos que dependem muito de nós, pois somos exemplos a serem seguidos” (Agnes; 9N; PCM).

Sem dúvida, que ser professor hoje é muito diferente de outras épocas por tudo aquilo que vivenciamos em termos de avanço no conhecimento, nas tecnologias de informação, na maneira como as pessoas se relacionam, na forma como os filhos são educados, no jeito com as famílias são estruturadas, enfim, um tempo diferente com suas especificidades.

As alunas também afirma que além da responsabilidade acima citadas, o professor precisa estar em permanente processo de aprendizagem, de busca, pois trabalham com seres humanos que precisam muito deles, esperam muito da ação do professor e este precisa estar ciente de seu papel.

É uma questão muito complexa. É ensinar e aprender, é compartilhar idéias, partilhar sentimentos, viver e conviver num ambiente, na medida do possível criativo, proporcionando momentos de construção, reconstrução de conceitos e conhecimentos (Sandy; 9V; PCM).

Ao olharmos as respostas dadas percebemos que aparece a ideia de que ser professor é muito mais do que ensinar, transmitir conteúdos. Esta concepção mostra que há uma compreensão e uma visão que vão além da mentalidade instrumentalista.

Ser professor significa ajudar, poder ensinar e também aprender com os alunos. Entrar no deles e acrescentar valores e conhecimentos para a formação integral, cuidando sempre pra que todos assimilem e utilizem os conhecimentos em seu dia a dia (Raquel; 6N; PCM)

Associado à idéia de como ser professor e de sua atuação, os sujeitos expressaram, por adjetivos, formas ou atributos que definiriam a imagem do professor ideal. Em tese, podemos dizer que os alunos sabem bem como devem ser e atuar, o que fica em aberto é a transposição dessas concepções para a prática do cotidiano.

Os debates em torno do professor giram em diferentes perspectivas, desde sua origem até como concorre sua formação. Referimo-nos a formação, ou seja, a um

conjunto de elementos, de juízos, habilidades, saberes que na medida que alguém possui os mesmos podemos afirmar que esta imbuído de uma visão global, mais ampla dos fatos; que supere o pragmatismo do cotidiano, capaz de galgar um conhecimento mais profundo e ser mediador do mesmo junto a outros sujeitos. Concebemos o professor como

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividades e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230)

Se tomarmos o sentido mais preciso de formação e em relação a ele compararmos o que se tem definido e dito como sinônimo de formação veremos que há um certo vazio de significado. “A formação é definida, em muitos casos, mais pelo que se quer obter do que pelo real que ela exercerá sobre as pessoas que se beneficiam dela” (ZABALDA, 2003, p. 38). A formação adquire importância na medida em que esteja vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, ou seja, “[...] os processos deliberados que visam influenciar, direta ou indiretamente, as pessoas no que tange ao processo de construir a si mesmas” (ZABALDA, 2003, p. 39).

Assim como Freire (1996), acreditamos que o ser humano é um ser inacabado, morre sem estar concluso. Como professores somos seres humanos e como tal precisamos estar em constante busca. Se nos processos de transformação social e suas aceleradas mudanças, veremos que a atualização, a formação continuada é algo intrínseco ao ser professor, não sendo possível ensinar sem um processo de aprendizagem e aprimoramento permanente.

Passamos por um processo de formação inicial, para desenvolvermos e adquirirmos habilidades e competências necessárias ao exercício profissional. Esta formação pode ser mais ou menos consistente, mais ou menos séria, mais ou menos profunda, mais ou menos comprometida. Mas o que parece oportuno é deixarmos claro que sem uma formação adequada sólida, comprometida com a futura aprendizagem do aluno, continuaremos repetindo a história do fracasso escolar vivida e comprovada pela história da educação brasileira.

Os elementos “mediar”, “refletir” e “críticidade” se constituem como conteúdos circulantes presentes no discurso pedagógico, mas que se organizam como conceitos

que residem ainda no campo das ideias, em que os licenciandos não conseguem objetivar em seu campo de atuação. Por isso, percebemos que não há um conhecimento conceitual sobre esses elementos, estes são ressignificados, a fim de caber em um referencial conhecido para esses alunos e, assim, possibilitar lidar com eles e, então, torná-los parte de seu referencial de atuação:

A mediação é importante que o curso nos ensine a realizar essa mediação com nossos alunos, porque não podemos mais trabalhar na perspectiva de dar tudo pronto para os alunos, mas é preciso saber como fazer isso na sala de aula. Porque temos que lidar com a violência, com a indisciplina e como mediar tudo isso na relação da sala de aula. Mediar é ser imparcial, mesmo sabendo quem está certo ou errado, é preciso ser neutro, não pode tomar partido de nenhum aluno. O professor precisa saber lidar com as situações, mas não pode deixar que seus sentimentos interfiram. Então ele deve ficar totalmente neutro, não pode demonstrar preferências (Paloma, 1N; PCM).

Mediar, eu não quero ser aquela pessoa tradicional que coloca os alunos para decorar, copiar somente, eu quero ser uma mediadora, uma facilitadora do conhecimento (Bella, 1N; PCM).

As licenciandas Bella e Paloma, ao explicitarem a compreensão de um conceito tão presente no campo da Pedagogia, confirmam a ideia de que, para poder lidar com um conceito que na verdade atua no campo das ideias, fragmentam, ressignificam e atribuem sentidos, tendo como base seus próprios referenciais de atuação, a fim de tornar o estranho familiar para poder lidar com eles.

Na fala de Paloma, identificamos uma concepção de mediar bem distante da feita por Vygotsky e seus estudiosos, como um processo dinâmico do qual se utiliza ferramentas ou artefatos culturais essenciais para modelar a atividade e implica um processo de intervenção intencional de, pelo menos, um elemento em uma relação. “Os meios mediacionais não facilitam a atividade, mas colaboram na alteração do fluxo e da estrutura das funções mentais” (Vygotsky, 1998, p.118). Na fala, foi apresentada uma reelaboração desse conceito com o sentido de negociação/ intermediação nas situações do cotidiano escolar, uma vez que mediar refere-se a intermediar os conflitos e entre alunos entre alunos presentes no cotidiano escolar.

Também identificamos na fala de Paloma, bem como na fala de Bella, a necessidade de um distanciamento de uma imagem de professor, que para esse grupo, se

configura como tradicional e, assim, vista como ultrapassada, agregando ao seu discurso uma nova concepção de ser professor. Porém, Bella traz outra compreensão sobre como ser o professor mediador, este é compreendido pela participação, como um facilitador de conhecimento. Definição essa que é circulante no grupo social investigado. Para o senso comum, o facilitar tem o sentido de tornar mais fácil, assim, o professor é representado como aquele que facilita, que torna mais fácil a aprendizagem do aluno. O que distancia do entendimento do que é ser um professor mediador. Tomando como referência a definição de Vygotsky, o professor mediador é aquele que organiza, estrutura as atividades, que se coloca com um facilitador, incentivador ou mobilizador da aprendizagem. É aquele que se apresenta como ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora com o aprendiz no processo de aprendizagem:

[...] mediação e saber fazer, são coisas que a gente escuta muito falar aqui mediação, coisas que desde o primeiro período eu escuto falar, saber fazer do professor que é muito importante, como mediador do conhecimento. São palavras que a gente escuta falar bem aqui no curso de pedagogia. A gente sempre escuta que o professor tem que saber mediar os conhecimentos com os alunos, que precisa ajudar os alunos a construir seu próprio conhecimento, mas realmente ainda não sei como fazer isso e isso é o saber fazer (Leonora, 6V: PCM).

Leonora expõe essa compreensão do mediar somente no campo das ideias, uma vez que denuncia que é uma ideia presente no discurso circulante, mas ainda não se configura como algo que foi incorporado ao campo de atuação. Esse “rodear” sobre o conceito apresentado pela licencianda, expressa a angústia de se deparar com o não conhecimento do processo mediacional que ela julga que deveria dominar:

Mediar, o professor tem que ser um professor, porque no meu conhecimento, no que eu vou me pautar, na minha concepção, é a concepção mais atual, mais contemporânea, é no construtivismo, pedagogia moderna. Então nessas características professor tem o papel de mediador, não de transmitir conhecimentos, mas vai realizar a mediação do conhecimento do aluno e a construção do conhecimento. O professor tem o papel de mediador (Tessália, 9º período, vespertino).

A mediação, porque é o que professor vai fazer é mediar os conhecimentos da sala de aula, irá auxiliar os alunos na construção do conhecimento (Ariadne, 9º período, noturno).

Nas falas de Tessália e Ariadne, apresentam-se no plano discurso a incorporação de elementos que configuram uma compreensão do conceito, embora compreendida de forma fragmentada, ressignificada, de forma a caber no seu referencial de compreensão.

A reflexão se constitui como um termo, relativamente novo, mas que se configura presente no discurso que conforma uma nova concepção de professor. Os alunos representam, reelaboram, ressignificam esse novo conceito de professor tão difundido no campo educativo, aproximando-os de seus referenciais, daquilo que concreto para eles, para que possam lidar com esse conceito que ainda se constitui como abstrato. É o que podemos observar nas falas abaixo:

O professor precisa refletir sobre o que está fazendo, sobre o que vai trabalhar, sobre a aula que vai dar, ele não pode chegar lá no improvisado, precisa pensar sobre isso (Bernardo, 1N; PCM).

Coloquei também a palavra refletir, porque o professor tem que refletir muito naquilo que ele vai fazer para o aluno, não decidir em cima da hora o que ele vai fazer, chegar à sala de aula de supetão, vamos fazer isso, vamos estudar aquilo. Ele tem que refletir naquilo que ele vai ensinar, se ele está pensando no bem estar dos seus discentes, no aprendizado deles eles precisam realmente refletir sobre o que vão fazer (Dalya, 1V; PCM)

O professor deve ter aquela sensibilidade e refletir, porque tem horas que a gente faz o trabalho achando que vai dar tudo certo para os alunos, mas quando no final de tudo percebe que não foi como esperado, é aí que ele tem que ter a sensibilidade de refletir se é aquilo mesmo que deve trabalhar com os alunos ou não [...] (Sol, 1V; PCM, vespertino).

Na fala dos alunos do período inicial do curso, temos o entendimento da reflexão como um ato de pensar, de planejar no momento em definem que o fazer docente não pode ser realizado de forma repentina, improvisada, o fazer do professor deve ser pensado, esquematizado, planejado, contudo, deve estar aberto à imprevisibilidade do fazer docente e, por isso, este deve ser modificado sempre que necessário:

Refletir sobre sua prática, refletir sobre a teoria porque é necessário estar sempre articulando o fazer ao discurso teórico, não pode ser um fazer vazio, ele precisa do embasamento teórico para saber o que está por trás de cada ação (Selena, 1N; PCM).

A gente é profissional da educação. Refletir está ligado a essa coisa da pesquisa, você identifica um problema, você pesquisa, você precisa dessa atividade de reflexão do que você vê na sala de aula, da sua própria prática. Pesquisa, eu não coloquei na formação, faz parte da



formação também, mas eu coloquei no grupo do profissional, porque eu acredito que o professor, ele não pode simplesmente parar naquilo que estudou no passado. Ele tem que ver o que está acontecendo na sala, pesquisar a esse respeito, buscar soluções. Isso não é trabalho de outra pessoa, é trabalho do professor. Quando o professor se depara com uma dificuldade de aprendizagem a primeira reação dele é pensar em repassar aquele problema e não de pesquisar, descobri o que pode ser feito pra avançar com essa criança. Então a pesquisa faz parte do fazer docente [...] (Alipia, 9V; PCM).

Nas falas de Selena e Alipia, temos um direcionamento de um fazer docente que se baseia na articulação entre os saberes docentes vistos na formação e a prática docente, numa perspectiva de que o conhecimento tácito deve estar embasado em conhecimento teórico. É um entendimento de que é preciso buscar na teoria as soluções para o fazer prático por intermédio da pesquisa.

Essa compreensão fica explícita na fala de Selena, quando diz que a prática não pode ser esvaziada de teoria, isto é, o fazer docente não deve ser prático. Na fala de Alipia, observamos a associação do refletir ao elemento da pesquisa, visto que o refletir seria a capacidade de, a partir da identificação de um problema, pensar e tomar para si mesmo a busca por soluções, e a pesquisa se configuraria na ação deste professor. Assim, é por meio da pesquisa que o professor encontraria no campo teórico as soluções para essa resolução.

Como podemos ver, a expressão do “professor reflexivo” que tomou conta do cenário educacional é confundida com a reflexão em si, como um atributo próprio do ser humano, sem a explicitação do conhecimento sobre um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Andrade (2003b), a partir de seu estudo com professores do Município de Natal, evidencia que os professores, ao se apropriarem das informações recebidas em cursos de formação e capacitação, reconstróem estas informações a partir de conhecimentos prévios, decompondo os novos conhecimentos e os reorganizando de forma a torná-los possíveis de serem incorporados ao seu referencial de condutas.

Porém, ainda para a autora, essa apropriação do novo não ocorre de maneira passiva e compacta, ao contrário, os sujeitos fragmentam, decompõem, reorganizam o novo de forma que possa “caber” em sua rede referencial e, portanto, se constitua em parte da mesma. Como nos adverte Moscovici:

[...] seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por [e no discurso de] miríades de interação social. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Assim, os alunos ao se apropriarem dos conteúdos aplicam essas novas “teorias” em sua prática pedagógica, permeando o processo de ensinar com marcas desta estrutura simbólica de pensamento. Faz parte desta “bagagem” de conhecimentos tanto o novo como o antigo, mas ambos de forma reconstruída e permeados pelos sistemas de valores e de parâmetros que identificam o grupo como tal e marcam os pertencentes a ele como seus integrantes, possibilitando seu reconhecimento e filiação.

A imagem do professor ancorada e objetivada pelos participantes é de orientador, em que este se caracteriza com uma função ampla de educar os alunos, transcendendo assim, o ensino específico de conteúdos:

Quando o professor tem a vocação, mesmo é que ele vai sentir o amor pela profissão, pelos alunos, ele vai cuidar mais, ele vai educar mais. Não vai estar preocupado apenas em ensinar os conteúdos, mas pra formar os alunos pra vida. Porque educar tem uma concepção mais ampla, o professor ele mais que um “conteudista”, ele orienta o aluno na sua vida, ele se preocupa com o futuro do aluno, não é que aquele que dá o conteúdo e pronto e não se preocupa em outros aspectos importantes para formação do aluno (Monique, 6V; PCM).

O professor deve conscientizar o aluno da importância da educação para o seu futuro, deve ser guiar para que possa auxiliar o aluno na construção do conhecimento que possibilitará a transformação social (Tainá, 9V; PCM).

Constatando essa visão de educar exemplificada por Monique, Tardif (2007, p.47) realça que historicamente a identidade de professor é modelada pelo nível de ensino em que são filiados. Ainda hoje, o ensino primário é mais naturalmente identificado com aspecto de formação integral, centrada em necessidade do aluno e na dimensão afetiva. Se, por um lado, o sentido atribuído ao professor orientador emerge de uma ponte cuja base se encontra na constituição histórica da docência, de outro lado,

firma-se igualmente no presente, procurando os sujeitos se auto-representar em um movimento contínuo de re-significações a partir das transformações cotidianas.

Em uma sociedade que tem sido considerada a sociedade do “conhecimento”, a “sociedade da informação”, o papel do professor tem sido reconfigurado, uma vez que não possui mais as chaves do conhecimento (POZO, *apud* LIRA, 2006). O professor não é mais o detentor do saber, uma vez que não consegue mais ser um enciclopedista como ocorria no passado. “O conhecimento além de ser diversificado e complexo, é ao mesmo tempo, mais fluido, transitório, relativo, tornando-se cada vez mais difícil dominá-lo” (MORIN *apud* Lira, 2006, p.178). Como Adele exemplifica:

O professor precisa estar em constante processo de formação, porque os conhecimentos mudam o tempo todo, há sempre coisas novas e professor precisa estar sempre se atualizando. O professor nunca está preparado pronto, tem sempre que estar se renovando, se reciclado para poder ser um bom professor (Adele, 6º período, vespertino).

A imagem do professor como orientador está ancorada também no imaginário construído ao longo da tradição cultural. Lopes (1999) destacou a contribuição de Santo Agostinho para a construção do ideário de mestre. Ressalta esse autor que a atividade de ensinar estaria marcada pela insuficiência desse agente que apenas serviria para orientar o aluno. Assim, a atividade pedagógica não estaria exclusivamente na mão do ensino, posto que esse fosse basicamente um orientador do aprendiz. Esse ideário está presente no discurso científico das abordagens que se contrapõem à Pedagogia tradicional, como o construtivismo.

No campo dos atributos éticos profissionais estão presentes os elementos que configuram como os necessários para atuação do professor, assim como os elementos necessários para o desempenho uma função que tem como função principal realizar a transformação social através da educação.

Os atributos responsabilidade e compromisso dizem respeito às atitudes que os professores devem desempenhar em seu fazer docente. Como podemos observar nas falas apresentadas pelos alunos, a seguir:

O compromisso que também está associada a esse amor, porque, se o professor ama seus alunos, ele assume um compromisso e isso faz com ele busque fazer o melhor que pode e pra fazer isso ele precisa ser dedicado a esse fazer porque muitas vezes uma

turma está com mais problemas, então o professor precisa abrir mão de algumas coisas que ele poderia fazer pra se dedicar a essa turma, porque, se ele assumiu um compromisso com essa turma, ele precisa se dedicar inteiramente a esse fazer. A responsabilidade está muito relacionada ao compromisso, é preciso que o professor seja responsável com esse fazer docente (Tessa, 1V; PCM).

Foi difícil dividir por isso que só formei dois grupos. Eu tomei como base o fazer docente e fui relacionando as outras palavras. Tudo que indica qualidade ou aptidões que você vai ter no seu fazer docente. O amor é importante para o professor buscar fazer sempre o melhor, mas também tem o lado negativo da profissão. Porque é uma profissão que não é reconhecida, o salário é ruim, mas o amor faz com que você supere tudo isso é aí que entra o compromisso. Porque se você tem o compromisso com os seus alunos, com o fazer da sala de aula, com a sua profissão, o professor irá passar por cima de tudo isso e irá assumir o compromisso com seus alunos (Ariadne, 9V; PCM).

Como podemos notar, o compromisso e a responsabilidade estão relacionados aos aspectos do ser para ter, aos aspectos que o professor deve possuir para ser um bom professor. E esses aspectos, como explicitou Tessa, estão relacionados ao amor do professor aos seus alunos, a sua profissão, o que acarretaria uma dedicação desse e, sim, fazer motivado por esse amor. O ser professor é compreendido numa perspectiva de realizar uma missão. Sendo assim, nessa fala podemos inferir que o professor é compreendido como um missionário que deve se doar, ajudar, se sacrificar pelo amor a seus alunos. Essa percepção é confirmada por Ariadne, quando diz que o professor que tem o compromisso com seus alunos, associado ao amor por seus alunos e seu fazer, ignora todas as dificuldades e sacrifícios exigidos por essa profissão.

A participante Vicky evidencia elementos importantes em sua fala. Percebemos que o conquistar na função docente está relacionado a uma satisfação pessoal do professor ligado ao aprender do aluno; isso se reflete pelo fato da profissão estar representada para os licenciandos como uma profissão difícil, de poucos êxitos, que requer sacrifícios que não são valorizados pela sociedade e nem existe um retorno econômico. Então o professor precisa encontrar motivação nas suas conquistas da sala de aula, na possibilidade de trazer transformações para vida do aluno. Podemos verificar isso no fragmento de sua fala, logo a baixo:

Então, nesse aqui o fazer docente é uma conquista, talvez pessoal porque quando você esta dando aula e você consegue atingir seus objetivos [...] E quando você consegue atingir aquele objetivo você se realiza profissionalmente, isso é, uma conquista, porque, quando você dá um ano de aula a uma turma e, aí, quando você chega ao final daquele ano e você ver que atingiu seus objetivos utilizando métodos e metodologias diferentes para alcançar aquilo ali, então você vê que é uma conquista diária, não só você, mas todo mundo que estava incluído. E pra isso você precisa ter muita responsabilidade, porque a gente vê muito é que... eu já trabalhei na escola pública e eu acho que o governo em si, ele torcia muito pra o professor que ele é comprometido. O professor que realmente é comprometido com o fazer docente, com seus alunos, ele não vai utilizar de uma liberdade pra dizer: hoje eu não vou trabalhar, e vou chegar a hora que eu quero. Eu acho que o professor é comprometido, ele tem uma liberdade sim, uma autonomia em sala de aula e ate mesmo dentro de uma escola, mas você precisa ter a responsabilidade, pois realmente o professor comprometido ele vai saber usar da autonomia de sala de aula, mas tendo responsabilidade. (Vicky, 6N; PCM)

Em uma parte do fragmento de Vicky podemos ver uma compreensão de que a não aprendizagem dos alunos esta imbricada na falta de responsabilidade e comprometimento do professor. Isso é verificado na fala, quando afirma que o professor da escola pública deve ser bem mais comprometido, porque, ao contrário das escolas privadas, não há cobranças para com esse profissional, o que possibilitaria uma autonomia para atuar. Essa autonomia é compreendida como um ato de fazer o que quiser na hora que desejar, sendo assim, ao ter essa autonomia é preciso que o professor seja comprometido e tenha responsabilidade com o fazer docente.

A responsabilidade do professor no aprender ou não dos alunos é reforçada por Alípia na fala a seguir:

[...] responsabilidade é essencial na escola, na educação. Sem responsabilidade não vai conseguir cumprir o que está proposto não vai conseguir conquistar nada. As crianças estão saindo das escolas sem serem alfabetizadas porque o professor, ele ta se eximindo da responsabilidade de planejar, estudar, pesquisar. Responsabilidade está ligada a esse traço humano. Não é uma disciplina que você aprende, não é uma coisa que você aprende na faculdade como mediar, educar. É uma coisa que você precisa ter, é essencial pra o educador (Alípia, 9V; PCM).

Temos aqui o discurso interiorizado do modelo formativo, que diz que a responsabilidade do fracasso escolar do aluno está no professor. Alípia evidencia o

entendimento de que o fracasso escolar que atinge as escolas se constitui como uma falta de responsabilidade do professor, ignorando os outros aspectos que estão envolvidos nesse resultado. Portanto, ao professor é atribuída a culpa pela não alfabetização dos alunos.

Daniele traz uma compreensão importante na separação entre as facetas do afetivo e a faceta profissional, que embora esteja no mesmo lado na disposição dos mapas, se diferenciam:

Aqui, no último grupo, eu coloquei coisas que o professor que trabalha com crianças maiores, crianças do ensino fundamental. Isso não quer dizer que isso não seja necessário em todos os níveis de ensino, mas acho que da mesma forma que coloquei que os sentimentos seriam mais necessários com crianças muito pequenas. Também acho que essas palavras estão mais fortemente ligadas ao trabalho com crianças maiores e quanto maior o nível de ensino, mais essas características serão mais necessárias. Por exemplo, no professor da universidade, que forma outros professores, elas são imprescindíveis. E preciso que o professor tenha responsabilidade e compromisso com seus alunos, com o conteúdo que ele vai trabalhar, ele precisa estar preparado pra dar aquela aula. Precisa pensar nas atividades que são pertinentes a aprendizagem dos alunos. E também precisa ter responsabilidade com seus horários, não faltar, porque ele está formando crianças, cidadãos, e ele é o exemplo. Então se ele não tem essas atitudes como é que as crianças irão aprender. Pra isso ele precisa refletir sobre o seu fazer, sobre sua prática pra ver se esse fazer está trazendo resultados, se as crianças estão aprendendo (Danielle, 1º período, noturno).

Em sua classificação, Danielle, ao falar dos elementos que estão mais associados às crianças maiores, está se referindo aos elementos da faceta formativa e dos elementos do compromisso e da responsabilidade presentes na faceta ética profissional. Por isso, na configuração do mapa, nós temos essas duas facetas separadas por um pontilhado. Na fala dos alunos, temos uma compreensão dos elementos que compõem essas duas facetas, uma vez que os aspectos formativos associados aos elementos éticos possibilitam a realização de um fazer docente de qualidade em que o professor consegue atingir seu objetivo que é educar seus alunos e por meio da educação possibilitar a transformação da sociedade.

Inúmeras palavras e expressões qualificam o grau de compromisso, responsabilidade, dedicação, educar, e, em geral, são adjetivos que denotam intensidade. Salientamos que nossos participantes articulam esse conjunto de características como “tem que ter” ou mesmo precisa, necessita. Frequentemente, esses elementos também se

arrolam as outras facetas, mas é aqui na faceta da ética profissional que mais se sobressai esse conjunto.

O que configura a representação de um profissional que lida com crianças precisa ter atitudes que possibilitem atingir os objetivos da sua profissão. A docência aparece, nesse caso, como uma profissão de ajuda, ou que requer sacrifícios. Nesse caso, o fazer docente ao ser representado como uma missão que os professores devem cumprir, e toda missão requer compromisso, dedicação, amor, vocação, e antes de tudo, esforço e doação:

Eu escolhi essas palavras para esse grupo porque o docente tem que ter, acima tudo, compromisso com o que ele está assumindo, porque é algo muito importante você saber que tem pessoas que dependem de você. Responsabilidade com o próximo, com os alunos. Acho que essas palavras compromisso e responsabilidade estão muito relacionadas, são praticamente sinônimas (Pietra, 6V;PCM).

Eu escolhi essas palavras, porque eu acho que o fazer docente, assim como outras palavras, é uma extrema responsabilidade. Por isso acho que o professor em fazer tem ter consciência de os alunos dependem dele, então ele precisa desenvolver seu trabalho com compromisso e responsabilidade. O compromisso tem sentido tanto do professor não faltar, chegar nos seus horários, fazer seu planejamento, trazer atividade para que os alunos possam exercitar os conteúdos trabalhados, mas também não basta apenas isso tem que ter o compromisso também com o fazer da sala de aula (Madeleine, 7N; PCM).

Dedicação, porque é uma área difícil, então o professor precisa ser muito dedicado, precisa se dedicar a pesquisa, a sua formação porque é uma área muito complicada então o professor ser muito dedicado e isso toma muito tempo do professor, tempo que ele poderia estar fazendo outras coisas, então o professor muitas vezes precisa abrir de algumas coisas da sua vida pessoal pra se dedicar aos seus alunos e também a sua formação (Ariadne, 9V: PCM).

Como podemos ver, é uma dimensão de comportamento, de atitude, em que o professor deve agir e relacionar-se com o fazer docente. Esse entendimento implica uma relação com a docência, uma relação que alude à doação e ajuda ao próximo, no caso o aluno.

Para eles, a ajuda e a doação aparecem como um componente intrínseco do ser professor, fazem parte do ser e do estar na profissão. Essa ajuda com ares de missão tem tanto uma dimensão religiosa (ajudar o outro) como uma dimensão social (preparar o aluno para a vida, para ser um cidadão crítico e de transformação social). Essa ideia de missão supõe reconhecer as dificuldades desse ofício. Pressupõe reconhecer as dificuldades o estado de desajustamento moral e social de que são vítimas essas crianças e a dificuldade de lidar com elas em sala de aula. Novamente, é preciso amor pela profissão, é preciso doar-se em forma de ajuda, e desdobra-se para cumprir essa nobre missão.

O caráter de missão que a profissão assume, ora social, ora religiosa, expressa um movimento representacional que decorre da fragilidade do processo formativo ao qual está envolvido. Ao incorporar o discurso científico que aponta para uma dimensão transformadora da profissão e atribui ao professor um papel ativo nesse processo, os nossos alunos participantes fragmentam esses discursos, à medida que os incorpora em seus esquemas de percepção preexistentes. Nesse movimento, minimizam e mesmo excluem do seu universo representacional uma dimensão importante desses discursos justamente aquela que se refere à função social de sistematização dos conhecimentos e o papel do professor nesse processo que é de ensinar um conhecimento sistematizado. A transmissão de conhecimento aparece como uma irmã menor da força humanitária do trabalho docente. Essa parece impedir que essa dimensão formativa se expresse. Essa negociação se realiza numa dimensão social do trabalho missionário do professor. Formar cidadãos críticos, preparar para o futuro requer orientação, exige um professor orientador, mas que um transmissor de conhecimento.

A ideia de ajuda e de doação transforma o professor em um orientador. É essa a sua nobre missão. Aqui a dimensão técnica e profissional é secundária, enquanto os aspectos formativos (preparar para vida, orientar, etc.) ganham evidência. A referência do ser professor é outra. Para esses alunos, o professor profissional parece estar longe do aluno e destituído de sua dimensão humana. Estamos diante de um dilema: o profissional docente não pode também estar perto e ser amigo enquanto é professor e profissional?

Outra dimensão ética que surge nas falas é a do professor como exemplo, já demonstrada:



O professor deve ser um exemplo para as crianças por que elas estão em formação e precisam de alguém que sirva de guia para sua atuação, que ajude através do exemplo porque não se educa uma criança por meio de conteúdo. Ele precisa ter responsabilidade com seus horários, não faltar, porque ele está formando crianças, cidadãos e ele é o exemplo. Então, se ele não tem essas atitudes como é que as crianças irão aprender (Anahy, 9º período, vespertino).

Educar é muito mais que passar conteúdo, é educar o aluno por meio de valores e normas, isso com crianças pequenas, o conteúdo é mais para os alunos do ensino fundamental. São crianças que ainda estão em formação e por isso precisa de exemplos para se espelhar (Clara 1V; PCM).

Muitas são as imagens e representações em torno da docência que transmite a ideia de que o educador deve ser uma pessoa virtuosa, que tenha um comportamento acima do comum (Nóvoa, 1991, p.21), devendo encarar e assumir a docência como se fosse uma espécie de sacerdote da cultura (numa clara referência às origens da escolarização desenvolvida sob os auspícios do cristianismo no decorrer dos primeiros séculos da modernidade); entre outras virtudes, deveria ter a da abnegação e do sacrifício, associado ao altruísmos, sendo sempre capaz de benevolência e compreensão. Segundo ainda tais representações, o profissional da educação deveria ser possuidor da magnanimidade, mas também de disciplina, considerada sempre importante no processo da educação escolar. Não faltam ainda representações ligadas às virtudes da responsabilidade, da tolerância, da perseverança, que também devem caracterizar a ação docente.

Todas essas representações são claras referências imagéticas ao processo de profissionalização do magistério, e vieram se constituindo historicamente, consolidando-se algumas, diluindo-se outras, mas, de qualquer forma, demarcando identidade do profissional da Educação. Percebe-se em todas essas representações (retomando-as: sacerdócio, abnegação, sacrifício, altruísmo, benevolência, compreensão, disciplina, responsabilidade) que as relações humanas estão em jogo e emergem como possibilidade de configurar as bases éticas na direção de afirmar tanto o que são e como se dão os alicerces éticos, quanto como deveria se dar a relação do profissional da educação com aqueles que usufruem seu serviço.

Evidencia-se, nesse caso, a educação como ação a mediar – intercedendo, orientando, direcionando, interferindo, estabelecendo ou mesmo intervindo – as relações

humanas. De qualquer forma, o que diferencia tais ações mediadoras é a perspectiva ética que as orienta. Aquelas imagens citadas acima se referem qualitativamente aos comportamentos esperados por aqueles que convivem como o profissional da educação, bem como traduzem ou podem traduzir a imagem que o profissional da educação oferece a si, como profissional que se envolve com os outros. É dessa conjugação sociorrelacional que emerge a possibilidade de se orientar a respeito do comportamento humano. A perspectiva normativa e descritiva que estrutura tais relações é apenas um desdobramento peculiar a essas relações.

E, por fim, temos a faceta que denominamos conflituosa. Embora seja uma faceta que apresenta um único elemento, este constitui a faceta negativa do ser professor relacionado aos aspectos da desvalorização social, aos baixos salários e à falta de apoio do professor. Ela se estabelece como conflituosa, porque é o elemento que coloca dúvida sobre seguir a carreira docente. O fazer docente, ao possuir fortemente o aspecto missionário, encontra neste elemento o obstáculo que deve ser vencido pelo professor que tem vocação para ser professor, aqui, uma vocação entendida como construída no decorrer da formação.

Os alunos participantes reconhecem que a sua profissão é muito difícil. Chegam a dizer que ela é espinhosa, que exige dedicação, vocação, muito esforço e investimento emocional. Reconhecem-na como uma profissão importante e necessária cuja função social é inegável. Mas reconhecem, por outro lado, os dilemas inerentes à profissão e sofrem com isso. A sua imersão em condições objetivas de trabalho extremamente precárias e a necessidade de lidar com tais condições. Ser professor é lidar com diversidades, é sacrificar parte de sua vida nesse trabalho árduo e isso implica sofrimento físico e emocional. Porém, ser professor é alimentar esperança em dias melhores, é querer crer que o sacrifício vale à pena.

A falta de reconhecimento social aparece como o principal dilema para os nossos alunos, porque ela é a raiz de sua escolha profissional. Ter a profissão reconhecida e valorizada significa dizer que o seu esforço e o seu sacrifício fazem sentido, assim como faz sentido o seu trabalho. Se a docência requer esforço, esse esforço precisa ser reconhecido para que a profissão e todo o sofrimento que ela implica possam ter sentido, possam valer a pena. Para Batista e Codo:

Quanto maior a defasagem entre o “trabalho como deve ser” e a “realidade do trabalho” nas escolas, maior será o investimento

afetivo e cognitivo exigido ao professor, maior será o esforço realizado, e por isso, maior será seu sofrimento no cotidiano de trabalho (BATISTA e CODO, 1999, p.85).

Para os autores, esse sofrimento, e porque não dizer todo o esforço e sacrifício investido, só tem sentido: “[...] quando seu fazer e saber fazer, que foi constantemente interpelado durante a atividade de trabalho, deu lugar a um reconhecimento e autorreconhecimento da competência profissional” (BATISTA E CODO, 1999, p.85). Daí a imagem do professor como um herói, que investe esforço e sacrifício numa atividade que ele sabe, de antemão, será pouco reconhecida:

E os pontos negativos porque se eu for da muita ênfase aos pontos negativos, não tem razão. A gente tem que ter consciência deles, mas continuar vivendo porque se não a gente desiste da profissão se for pensar na parte negativa a gente desiste da profissão. Os pontos negativos que atribuo à profissão do professor é o não reconhecimento da profissão pelos outros. Pode parecer uma besteira, mas a gente vive em função da opinião dos outros, principalmente das pessoas de dentro da sua família. É negativo quando eles acham que a gente faz um trabalho que qualquer um poderia fazer, quando a gente ver que não é, que é muito difícil. É a falta de reconhecimento. E você não ser considerado um profissional, é considerado como alguém que está ali por um sacerdócio, uma missão. Ah, coitadinha! Você é professora. Você é tão inteligente pra ser professora, já me disseram isso. E respondi, porque, pra você ser professor, não tem que ter inteligência, não tem que saber trabalhar. Ah! Não mais você poderia usar isso em outras áreas. Mas acho que essa desvalorização é tida também pelos profissionais porque você encontra por aí, se você for partir... eu tiro pela minha experiência. Alguns profissionais que não têm o compromisso ou acham que vão ganhar pouco, eu também não tô nem aí. Então acabam eles mesmos com a imagem do professor. A gente reclama de não ser reconhecido, mas também não faz nada pra ser reconhecido. A partir do momento que o professor se identifica enquanto profissional, enquanto alguém que tem que se preparar e reconhecer que ele é de valor, aí tudo muda. Mas vejo que a autoestima é lá embaixo. Eles mesmos se consideram inferiores. É só isso que vejo de negativo (Laura, 7N; PCM).

Ao discutir as diferentes maneiras como o professor lida com o sofrimento no trabalho, Oliveira (2003) aponta para o fato de que as representações do ser professor aparecem como estratégias defensivas contra esse sofrimento. Para os educadores, diz

ela, essa estratégia aparece na construção simbólica do professor com um herói dedicado, uma imagem profundamente carregada de amor ao próximo e doação.

Segundo Lira, surge, na década de 90, a imagem da professora sofrida que foi se ampliando sorrateiramente nos discursos ao longo dessas últimas décadas em contraposição à professora incompetente. Coube à década de oitenta o desabrochar de toda análise direcionada aos números equívocos pedagógicos dentro da sala de aula e foi na década de noventa que foi aprofundado o estudo da professora sofrida, na produção sobre o fracasso escolar. Anteriormente, a professora foi acusada de perversa, por não dar muita ênfase ao rendimento do aluno e nesse momento os discursos mostram a professora sofrida que também se envolve emocionalmente com a situação precária em que se encontra o professorado.

Não é incomum em nossos dados as expressões: “às vezes você fala que é aluno de Pedagogia e todo mundo faz cara de pena, né?;” “puxa! Tão bonitinha, ela faz Pedagogia;” “o mais importante é porque é um curso superior” (Eudora, 10º período, noturno; PCM). Ou então: “quando digo que o que eu quero mesmo é alfabetizar, aí o povo diz: coitada!” (Nicole, 6º período, vespertino; PCM).

A desvalorização social da profissão e a má remuneração financeira que, como vimos, são amenizadas ou camufladas pelos aspectos afetivos, uma vez que, para os alunos, pelo fato de ser uma profissão desvalorizada, é necessário ter a vocação; o amor aos alunos, o que permite ao professor negociar formas de permanecer na profissão e, também, que confira numa conformidade desses aspectos negativos, uma vez que, se a prioridade é status, é melhor mudar para outra profissão, porque se ficar nessa, o jeito é se conformar e nem pensar nos aspectos negativos.

Acho que é porque eu estou em conflito, eu encontro tanto discurso contra o curso que eu faço, que acho que as pessoas não levam em consideração o que... Então meu discurso com todo mundo que conheço que vai fazer vestibular é de que façam para o melhor curso da UFRN. Acho que é um momento meu. Têm aspectos negativos, você não pode ser alienado, mas acho que a educação é muito importante desde os primórdios (Margô, 10º noturno).

Ao fazermos um passeio pela situação vivida pelos professores desde os primórdios, vimos que esta forma de ver o professor vem de longa data. “O brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular

nas décadas no Brasil: ‘que sabe faz, que não sabe ensina’. É sinistro. Essa destruição da imagem do professor custará muito caro [...]” (GADOTTI, 2003, p12). Há, entre outras, uma explicação para o fato do professor, da professora ser desvalorizado: ser um trabalho realizado, quase que na sua totalidade, por mulheres. Isto é demonstrado por Almeida (1998, p. 63), quando afirma que o trabalho feminino,

[...] historicamente, tem sofrido pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais, como o têm apontado os pesquisadores e, principalmente, pesquisadores de vários países. [...] Além disso, não há como negar que os setores ocupacionais com os menores salários são e sempre foram ocupados por mulheres, nos mais diversos países.

Atualmente temos plena consciência, pela dinâmica do mundo moderno e pelos espaços cada vez mais ocupados pelo sexo feminino, que ser uma profissão de mulheres não significa que o trabalho se torna inferior ou de menor importância. Para Gadotti (2003), representa uma grande força numa época em que a mulher está exercendo um papel cada vez mais protagonista, inserindo-se cada vez mais na vida social, política e econômica das sociedades mais avançadas.

Além desses aspectos, são evidenciadas as péssimas condições de trabalho a que os professores são submetidos nas escolas públicas. A infraestrutura das escolas e a falta de recursos são elementos importantes que podem prejudicar o desenvolvimento de um bom trabalho. Incide mesmo sobre a maneira como o profissional compreende a sua profissão e sobre as imagens que produz a esse respeito.

É preciso mesmo ser um herói para trabalhar em condições tão adversas e, portanto, a docência aparece como uma atividade de sacrifício.

Maslach e Leiter (*apud* CAMPOS, 2007, p.121) procuram mostrar que o prazer ou o desgaste/sofrimento no trabalho estão intimamente ligados a suas condições de exercício e a sua forma de organização. “Quando o local de trabalho não reconhece o lado humano dessa atividade, o risco de desgaste cresce, trazendo com ele um preço bastante alto.” Os autores não concordam com o que chamam de lógica perversa que atribui ao trabalhador a responsabilidade pelo desgaste físico e emocional no trabalho. Para eles, o problema vem aumentando gradativamente e se deve a diversos fatores como o excesso e a perda de controle sobre o trabalho e a ausência de recompensa diante das contribuições laborais e a ausência de reconhecimento do que faz.

As precárias condições de trabalho a que são submetidos os professores, por sua vez, um sintoma de falta de reconhecimento social da profissão, o que implica a baixa estima dos docentes e se reflete na sua identidade profissional. Assim, como agem diante dos baixos salários, os alunos esboçam certo conformismo diante das condições de trabalho. Como vimos, a ênfase na criatividade com forma de driblar a ausência do material necessário para seu trabalho. O discurso do esforço, da doação e do sacrifício heroico, acaba por anular a crítica e a disposição para lutar por melhores condições de exercício da profissão.

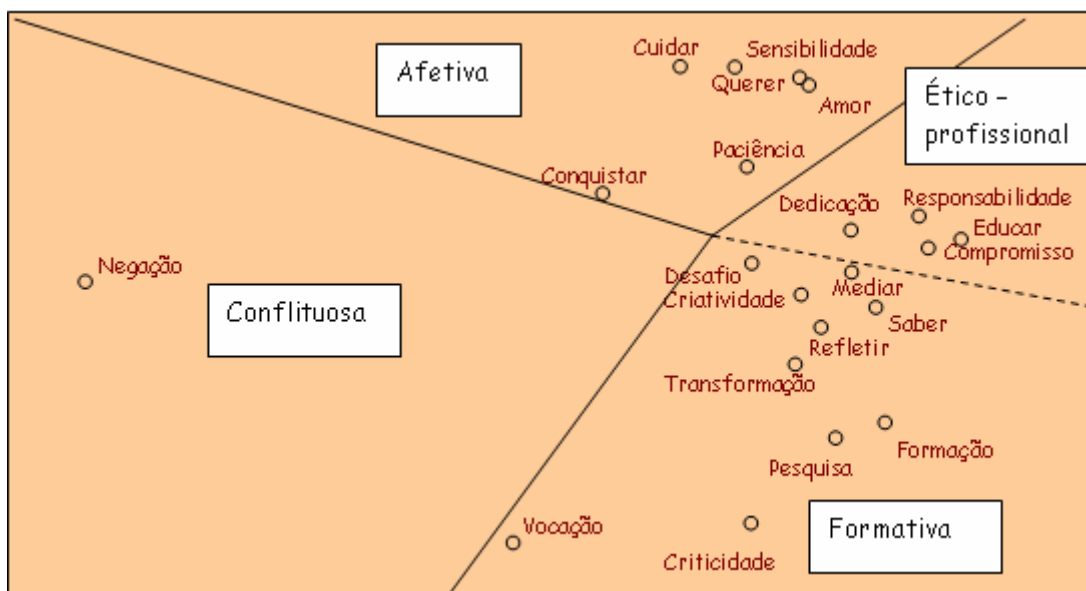
Ser professor nessas condições é ser mesmo um herói, que tudo enfrenta sem perder a esperança. O reconhecimento da dimensão negativa da profissão, que é reconhecimento das precárias condições objetivas de trabalho, se expressa numa imagem negativa da profissão. Expressa-se também num professor como herói. Aqui é preciso considerar que o herói que suporta tamanhas dificuldades só o faz porque ainda acredita na sua escolha profissional, porque ama o que faz, porque se sente com vocação e porque desempenha uma função importante que é ajudar os outros. É de se notar que todas as facetas se articulam simbolicamente com essa faceta negativa da profissão, garantindo ao grupo investigado um suporte significativo que lhe permite atribuir sentido ao trabalho docente e um suporte que o ajude a lidar com os dilemas e dificuldades dessa profissão.

Ao chegarmos a esse momento de análise, considerando as construções até então evidenciadas, nos remetemos à Teoria das Representações Sociais em que nos aportamos nesse trabalho. De acordo com Moscovici (2005), as representações sociais pressupõem as interações humanas, o pronunciar coletivo de maneira semelhante, ou seja, um pensar de grupo sobre os mesmos assuntos. Fazer parte da coletividade implica se permitir ser influenciado e influenciar em relação a comportamentos e conhecimentos. Assim, as representações sociais podem ser criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa forma que “o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual” (op. cit. p.40). Nesse sentido, percebemos assim caracterizada a forma como os participantes desse estudo se posicionam ao tratar do fazer docente. Apresentam discursos ambíguos e, por vezes, paradoxais sobre as possibilidades do ser professor. Refletem uma construção de significados que se processa interna e mentalmente, porém, ainda atravessada por discursos outros, costumeiramente presentes em suas realidades.

Ao tratarmos da Classificação Livre, exploramos os pontos projetados de acordo com as regionalizações percebidas no mapa. A partir desse momento, nos deteremos às classificações dirigidas e à análise dos menores espaços (SSA). Com isso, buscaremos evidenciar maiores detalhes na organização dos pontos dentro de cada uma das facetas em que se divide o mapa e, além disso, as relações que se estabelecem entre essas facetas. A configuração a ser analisada pode ser observada na Figura 02.

Relembramos que na classificação dirigida a organização das palavras é direcionada. Os participantes são convocados a formar os grupos de palavras em relação a uma palavra ou expressão-estímulo que, em nosso caso, voltou-se à expressão “fazer docente”. Para isso, obedecem aos critérios de associação: muitíssimo, muito, mais ou menos, pouco e não associado.

Na análise da classificação dirigida buscaremos confirmar os pontos já demonstrados na classificação livre. Uma vez que os pontos de regionalização apresentaram similitudes com as regiões apresentadas na análise da Classificação Livre. Como será demonstrado, a seguir:



**Figura 11: projeção gráfica da análise SSA da classificação dirigida**

Buschini (2005) afirma que a leitura do mapa deve ser realizada considerando a regionalidade dos elementos dispostos. Mesmo que a proximidade seja importante não é o critério fundamental. “Deste modo, dois elementos podem ser próximos, muito correlacionados, mas pertencem a duas regiões ou duas facetas diferentes” (BUSCHINI, 2005, p.170). Segundo Roazzi (1995), as formas como os elementos apresentam-se na

projeção dependem da natureza dos dados que podem ser qualitativos ou quantitativamente diferentes; enquanto nas primeiras os elementos não são ordenados, na segunda, as partições são ordenadas.

No caso analisado, as facetas qualitativamente diferentes e a partição são polares, porque os elementos da faceta correspondem a diferentes direções na projeção, que emanam de um mesmo ponto. Confirmando o encontrado na classificação livre no que se refere à construção de um campo em transformação, mas bombardeado pelos conflitos vividos pelos licenciandos entre as práticas instituídas e os conflitos cognitivos de apropriação das teorias sobre o fazer docente desencadeado na formação.

Na classificação dirigida, calculamos a média de associações dos elementos de cada faceta com o intuito de compreender o grau de associabilidade dos elementos das facetas na configuração da representação social do fazer docente. Ao examinarmos os valores atribuídos às associações, identificamos os seguintes resultados. Os elementos da faceta ético-profissional apresentaram os valores mais altos, já os elementos da faceta formativa e afetiva ocuparam os valores intermediários, e a faceta conflituosa ocupou o menor valor.

Utilizando a escala que os licenciandos utilizaram como parâmetro na associação, que atribuía valores de 1 a 5 nas categorias não associado, pouco associado, mais ou menos associado, muito associado e muitíssimo associado, respectivamente. Assim, quanto mais a média do elemento for próximo de 5, maior a associação ao fazer docente. Pelos valores atribuídos aos elementos envolvidos, percebemos a maior parte das palavras apresentam uma média muito alta e, quase a totalidade das mesmas, pertencem à faceta ético-profissional. Com efeito, a maioria dos participantes colocou esses elementos na categoria muito associado ou muitíssimo associado ao elemento representacional do fazer do professor.

Calculando a média das médias de associações através dos elementos de cada faceta, é possível saber qual delas é considerada mais importante na configuração da representação social do fazer docente. A média das médias dos elementos da faceta ética profissional é 4,6; já a da faceta formativa é 4,1, enquanto que a faceta afetiva teve a média 3,8 e a faceta “conflituosa” 2,2.

Na tabela abaixo demonstramos a configuração das médias:

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Educar	90	4	5	4,83	0,37
Responsabilidade	90	3	5	4,68	0,51
Compromisso	90	2	5	4,69	0,59



Formação	90	2	5	4,58	0,53
Saber fazer	90	1	5	4,43	0,75
Dedicação	90	1	5	4,38	0,77
Mediar	90	1	5	4,37	0,80
Pesquisa	90	1	5	4,27	0,90
Criatividade	90	3	5	4,13	0,73
Amor	90	1	5	4,11	0,88
Transformação	90	1	5	4,08	0,93
Querer	90	1	5	4,04	0,92
Desafio	90	1	5	3,92	0,98
Palavra paciência	90	1	5	3,92	0,85
Palavra criticidade	90	1	5	3,92	1,11
Palavra sensibilidade	90	1	5	3,79	0,98
Palavra cuidar	90	1	5	3,71	0,93
Palavra conquistar	90	1	5	3,44	0,94
Palavra vocação	90	1	5	3,36	1,26
Palavra negação	90	1	5	2,27	1,27

**Tabela 8: Médias e desvio padrão das categorizações dirigidas dos itens por ordem decrescente**

Para os alunos do curso de Pedagogia, o ser professor se apresenta como uma entidade multifacetada implica mesmo a existência de distintos núcleos significativos que se articula para esse profissional. Estas facetas, longe de apresentarem uma dissensão ou uma fragmentação da representação do fazer docente, estão profundamente articuladas para compor um significado coeso da profissão e garantir princípios de ação. Estas dimensões da representação social do fazer docente estão ancoradas nos esquemas de percepção e ação do grupo e em elementos do imaginário social e cultural circulantes.

A faceta ético-profissional se configura como a faceta mais relacionada ao objeto fazer docente. Estes elementos configuram o modo de ser e de agir diante da profissão docente.

O educar que é uma das tarefas do professor, ele tem que educar seus alunos, ele tem que alfabetizar os alunos pra que eles possam ler escrever, mas também precisa ser aquele professor que tem o papel de orientar esse aluno, aquele que prepara o aluno para o futuro pra que ele possa transformar a sua realidade social, então o professor deve educar esse aluno se preocupando não apenas em passar conteúdos, mas também valores para que possa realizar as escolhas corretas. Para isso é necessário muito compromisso desse professor, ele tem que chegar na hora certa o compromisso, planejar sua aula, não pode trabalhar de forma

improvisada, não pode se deixar contaminar pelo comodismo dos professores das escolas públicas, ele precisa ter responsabilidade com esse fazer porque ele precisa ajudar esse aluno. (Mateus, 6N;PCM).

Diante das dificuldades que envolvem a tarefa complexa do ensinar, os elementos éticos se configuram como extremamente importantes na sua realização. Essa dimensão da ética está configurada na compreensão da docência como uma realização nobre em que vai ajudar o aluno e vai proporcionar a transformação da sociedade. Uma compreensão de que a educação promove a transformação social. Esta também está vinculada à imagem do professor da escola pública como acomodado, em que a educação está defasada, porque os professores não têm compromisso, chegam na hora que desejam e não tem responsabilidade com a aprendizagem desse aluno. É um discurso circulante de que funcionário público não gosta de trabalhar e de que está querendo moleza.

O que é reforçado pela alunas Tamara e Aimê:

Então acho importantíssimo pro professor ter a responsabilidade porque o professor não se compromete com a educação, eles não estão assim. Eu to falando escola pública porque a gente vê que tem problemas na escola particular, mas principalmente na escola pública. Vejo uma amiga minha chegando falando que vai pra um colégio público que vai falar com os professores, fazer um plano e tal. Ai a pessoa faz “mulher leve de qualquer jeito”. Então se você tem responsabilidade com educação com a pessoa que você quer formar então a educação vai pra frente, o País (Tamara, 1V; PCM).

A responsabilidade e o compromisso de saber que está trabalhando com crianças e que elas dependem de você e você precisa ter consciência do que isso significa. Na escola pública precisa ter mais ainda essa responsabilidade e esse compromisso porque lá você pode fazer o que quiser. Chegar no horário que desejar, então o professor precisa realmente ser compromissado por que isso depende dele, da sua consciência. (Aimê, 10N; PCM)

Como podemos ver esse discurso circulante de que o professor da rede pública é descompromissado, que não proporciona o aprender porque não tem responsabilidade é um discurso perigoso porque mascara os outros aspectos que ai estão envolvidos,

como, por exemplo, as condutas respaldadas em representações sociais que lhe são associadas, nesse caso, a de funcionalismo público. Esse discurso, por um lado, exime o Estado da sua responsabilidade por essa realidade e culpabiliza o professor por toda essa realidade, e por outro camufla os esforços que vem sendo feitos pelas instituições escolares e seus profissionais em prol da educação de qualidade.

Na dimensão da ética configura uma imagem do professor ao trabalhar com criança deve ser um exemplo a ser seguido, por isso ele deve ter atitudes que favoreçam a aprendizagem de valores e normas a através de suas atitudes. Como exemplificamos na fala da participante Gina quando diz:

O professor precisa ter responsabilidade com seus horários, não faltar, porque ele está formando crianças, cidadãos e ele é o exemplo. Então se ele não tem essas atitudes como é que as crianças irão aprender (Gina, 7º período, noturno).

Entendimento esse que é reforçado por Barbara e Beca:

O professor precisa ser muito responsável porque a criança está em formação e depende do professor e pra isso é importante que o professor seja responsável por essa formação. Ligado à responsabilidade está o compromisso porque o professor precisa ter compromisso com as crianças, precisa buscar formas de educar essas crianças. O professor precisa ser um exemplo para essas crianças porque o professor não educa passando conhecimentos teóricos, ele forma educando com valores, normas de condutas por isso que o professor precisa ser um exemplo (Barbara, 1V; PCM).

Então ele tem nas mãos deles a responsabilidade com muitas pessoas que hoje são crianças, mas amanhã serão adultas. Então ele está formando ou deformando. Então há momentos que ele precisa pensar o que mais importante no momento eu me divertir, passear ou eu me preparar pra poder contribuir positivamente para o futuro deles. Eu acho que a negação está em todas as áreas, mas acho que no fazer docente, talvez existam mais momentos ou mais momentos específicos ( Beca; 9V; PCM)

Como podemos ver, as falas de Bárbara e Beca fazem uma clara referência à concepção de professor de crianças como alguém que deve ser virtuoso, que deve servir como modelo no ensino de normas e de valores a serem ensinados às crianças, ao

prepará-las para atuar na sociedade. Essa concepção de ser professor tem como respaldo uma concepção de infância iniciada a partir do século XVII, quando houve uma mudança considerável no modo de ver a criança. Anteriormente, a criança era vista como um divertimento para os adultos, mas sem configurar um grau de importância para essa sociedade, já que era um período de grande imortalidade infantil. Contudo, após esse período, a criança passou a ser mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Nesse período, definiram-se rumos da educação que visava, antes de tudo, corrigir as crianças que, acreditava-se, nasciam sob o estigma do pecado, e guiá-las para o caminho do bem. Entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que viria a inspirar toda educação até o século XX. No século XVIII, via-se a criança como um ser primitivo, irracional, não pensante. Atribuía-se a ela modos de pensar e sentimentos anteriores à lógica e aos bons costumes. Era preciso educá-la para desenvolver nela o caráter e a razão – traços de adultos.

A faceta formativa também apresentou elementos que apresentaram médias bem significativas. Dentre os elementos dessa faceta, o item formação apresentou maior média. Pode ter ocorrido, uma vez que o aluno está nesse processo, mas, principalmente, por estar bastante imbuído no grupo o discurso de que o professor deve ser qualificado para o exercício docente, mas também, pela grande complexidade que envolve o ensinar e a grande carga que é colocada na formação como a única possibilitadora da transformação dos baixos índices de aprendizagem apresentados pela educação.

Saber fazer e mediar foram os elementos que apresentaram, também, médias altas. Como podemos ver no mapa, estão bem próximas o que configura que a compreensão desse fazer se dá a partir da formação e, assim, os licenciandos podem ter subsídios para atuar na sala de aula de forma condizente com as novas teorias de ensino aceitas no campo pedagógico:

Muitíssimo associado com o fazer docente eu coloco a formação, porque pra poder ser um bom professor, ele tem que ter bagagem, tem que saber novas teorias pra ensinar os alunos, tem que ter embasamento. E esse saber fazer precisa ser de forma que o professor atue na sala de aula de um modo novo, que ele não saiba que embora tenha conhecimento ele precisa auxiliar o aluno a construir seu conhecimento, ele não vai dar tudo pronto ao aluno, ele precisa trabalhar de modo que o aluno

aprenda, mas de uma forma, por exemplo da que eu aprendi [...]. A formação envolve o saber fazer, mas não é só a formação a prática também me ensina muita coisa (Odessa, 10N; PCM).

A formação eu acho importantíssimo, mas a formação inicial é só uma base, é preciso continuar se formando, fazer especialização, mestrado, doutorado pra poder ser um profissional mais qualificado com mais conhecimentos. Eu acho que as coisas vão se modificando, vão se atualizando e acho que você deve correr atrás disso aí. Com essa formação você vai construindo a sua criticidade, quanto mais conhecimento você tiver, mas crítico você vai ser e o saber fazer esta relacionado a isso porque é através do conhecimento teórico que você tem acesso na formação que você vai ter respaldo pra tanto atuar de maneira crítica sem ser passivo, que aceita tudo sem questionar como pra o seu saber fazer, contudo além do saber teórico ele precisa saber transformar essa teoria em prática (Zoe, 6N; PCM).

Como podemos observar, os licenciandos fazem referência a uma formação que possibilite a instrumentalização da atuação na sala de aula. É perceptível a grande expectativa que os alunos apresentam de que a formação inicial possibilitará atuar de forma eficaz. Contudo, é necessário que a formação possibilite a articulação entre o que é apresentado na teoria e como transpor esse conhecimento para a prática. Exemplificado por Raya:

[...] Nós estamos interferindo na sua educação, estamos de certo modo tentando protegê-las por isso que nós educamos, pra de certo modo não superproteger. Que elas tenham um futuro melhor, que ela possa ser educada e quando crescer buscar o melhor pra ela. E assim, o fato de centrar no professor não é fornecer o conhecimento pronto, de transmitir o conhecimento pronto daquilo que ele já sabe, é mediar situações de aprendizagem, tentar levar os alunos a construir seus próprios conceitos, a partir de metodologias diversas, mas de alguma maneira construir e não dar as respostas prontas, nas atividades que ele desenvolve em sala, mas ir dando desafios, mediando pra que o aluno transforme o que ele sabe em algo mais específico. Transforme o que ele vive em conhecimentos mais específicos, mais esquematizados, que eles saibam pra onde vai servir. É importante que o aluno possa articular o que ele aprende na universidade com o que realmente ele precisa. Pra que aquele conhecimento se torne significativo, que ele tenha importância, tenha valor (Raya, 10N; PCM).

Os cursos de licenciatura seguem, de modo geral, o modelo da “racionalidade técnica” (SCHÖN, *apud* GONÇALVES 1998), para qual as disciplinas de conteúdo específico são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso e, via de regra, ficando a parte prática ao final dele, quando a maioria dos conteúdos teóricos já foi estudada. Esse modelo pressupõe a compreensão de que, conhecendo a parte teórica, o indivíduo pode melhor apreender a técnica (nesse caso, as estratégias/procedimentos de ensino e aprendizagem) para utilizá-la na solução de problemas, no desempenho de sua atuação profissional, pois estariam “instrumentalizados” para resolvê-los.

Ocorre, entretanto, que os eventos na área das Ciências Humanas, na qual estamos inseridos, não são fenômenos puramente técnicos, pois, conforme Perez Gomes, (1995, p.99), eles têm como “características a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e envolve conflitos de valores,” o que é próprio da natureza humana, não se restringindo à “escolha acertada de meios e procedimentos” como pode ocorrer na área de Ciências Exatas, em que os problemas necessitam de tratamento técnico, sendo geralmente mensuráveis e quantitativamente solucionáveis. Nas ciências humanas:

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente (PEREZ GOMES, 1995, p.100).

A singularidade das diferentes situações de prática advém, pois, da singularidade das situações-problema encontradas na prática educativa, que requerem soluções adequadas e específicas para cada uma. Essa singularidade é incompatível com os tratamentos meramente técnicos, exigindo reflexões e soluções adequadas. Conforme Perez Gomes (1995, p.100), consideramos que:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da “estrutura das tarefas acadêmicas” ou no âmbito da “estrutura de participação social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios; em segundo lugar, porque não existe uma

teoria única e objetiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificando o problema e clarificadas as metas.

Considerando, portanto, a natureza das atividades dos professores e o dos problemas educativos, parece ficar clara a necessidade de que os futuros professores em exercício não recebam um tratamento meramente técnico na sua formação. Se o profissional terá, muito mais provavelmente, contato com situações singulares, que dele demandarão soluções únicas, é necessário que o estudante passe a vivenciar experiências de aula, em parceria com colegas e/ou professores, o mais cedo possível, em seu curso de formação, tendo oportunidades para discutir, avaliar e redimensionar as experiências vividas por si e pelos colegas, desenvolvendo-se como profissionais reflexivos (SCHÖN, *apud* GONÇALVES 1998).

Dentro dessa faceta, a criatividade (4,13) também apresentou uma média bastante significativa. Esta criatividade é bastante difundida dentro do campo pedagógico, uma vez que diante da escola pública da falta de recursos, o professor precisa ser muito criativo para despertar a atenção do aluno e, assim, possibilitar a aprendizagem:

Criatividade, o professor tem que ter sempre, ele tem sempre que estar criando uma coisa nova principalmente quem trabalha com crianças (Beca, 9V; PCM).

A criatividade é importante porque é preciso que professor busque formas criativas e interessantes de educar seus alunos e essa busca esta relacionada à pesquisa, porque além de conhecimentos o professor através da pesquisa os métodos mais criativos e interessantes para chamar a atenção dos alunos, que desperte o aluno para querer aprender o que o professor a ensinando e não ser uma aula monótona e desinteressante para o aluno (Brumália, 10N; PCM).

O mais importante pra você no seu fazer docente é ter dedicação, se capacitar que está envolvido o saber fazer porque é na formação que o professor vai aprender diversas teorias e metodologias para saber como educar seus alunos, a criatividade porque com esse conhecimento o professor vai poder estar sempre utilizando coisas novas pra alfabetizar os alunos. Principalmente na escola pública, que os recursos são tão escassos, então ser criativo é extremamente importante. Tem muito que não é alfabetizado, porque não gosta de ir pra escola, porque a aula é chata, monótona, então é importante fazer uma

aula que seja atrativa para seu aluno, principalmente se estamos lidando com crianças (Audrey, 7N; PCM).

Nas falas apresentadas pelas participantes, percebemos grande ênfase na questão da criatividade, uma vez que se configura que é preciso chamar atenção do aluno com aulas interessantes que possam motivá-los. Essa ênfase é dada, principalmente, para alunos de escolas públicas, no que diz respeito às condições materiais e disponibilidade de recursos. Essa a criatividade ora se refere à diversidade de atividades a serem trabalhadas em sala, ora se refere a formas artesanais de driblar a falta de recursos ofertados nas escolas públicas.

Nessa perspectiva encontramos uma concepção desses alunos em formação do aluno da escola pública. Como podemos identificar na fala abaixo:

O professor da escola pública tem que ser muito comprometido com seu trabalho, tem que ter muita responsabilidade, muitas vezes mais que na escola privada porque o aluno da escola pública é escasso de recurso, não tem o apoio da família, muitas vezes o pai joga na escola para que o professor tenha que ensinar tudo a esse aluno, pois ele tem que trabalhar e não pode nem mesmo ajudar seus filhos no dever de casa, portanto é uma criança com muita dificuldade e o professor precisa se empenhar bem mais pra ver se ele consegue aprender (Valentina; 6V; PCM)

É um grande desafio ser professor, principalmente na escola pública, pois além das dificuldades de estrutura, material, os alunos têm muita dificuldade, falta de interesse, apoio, não tem estímulo para estudar, muitas vezes vão para escola porque são obrigados pelos pais. Existe uma grande heterogeneidade na sala de aula e isso é muito difícil para o professor ensinar, alunos com muitas dificuldades. Muitas vezes tem criança na 4ª série que não sabe ler nada. E aí o professor não tem muito que fazer. O que ele conseguir já é muito bom. (Eduarda; 9N; PCM)

Como vemos as expectativas das alunas em formação com relação aos alunos da escola pública são em sua maioria pessimistas, indicando que perpetuação da pobreza da falta de saber para um destino inexorável. Nas falas os aspectos que mais destacam são a situação de abandono e a pobreza que se encontram os alunos, os quais, por sua vez, resultam em inúmeras carências, assim resumidas pela participante:



É desamparado... não tem apoio da família. A família joga na escola e delega tudo para a escola. Você vai alimentar, educar, orientar. Eu acho que também faz parte do nosso papel, mas em conjunto [com a família]. Eu não acho que é só minha função (Brenda; 1N; PCM)

Muitas pesquisas vêm buscando caminhos mais promissores, voltando o foco das atenções para o estudo das práticas docentes e, em particular, das interações professor-aluno. Tais estudos indicam consistentemente que:

“a) o baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; b) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram baixas expectativas; c) esse comportamento diferente frequentemente resulta em menos oportunidade para aprender a diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; e d) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a traços sociais e psicológicos do aluno e condição econômica de sua família, eximindo-se da responsabilidade sobre esse fracasso. Tomados em seu conjunto, esses resultados explicam um dos mecanismos básicos pelos quais se produz o ‘fracasso escolar’ das crianças pobres, configurando a chamada profecia autoconfirmada” (MAZZOTTI, 2006, P. 350).

Os alunos adotam um modelo ideal de alunos que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência.

Penin (1992) assinala a origem histórica dessas representações, construídas quando a clientela da escola pública era constituída basicamente por alunos de classe média e os pais assessoravam os filhos em suas tarefas diárias escolares. A autora conclui pela necessidade de levar os professores a refletirem sobre as contradições entre suas representações e a realidade de seus alunos e suas famílias.

De fato, alguns estudos sugerem que grande parte dos professores desconhece ou desconsidera as condições materiais de existência do aluno pobre e de suas famílias, bem como os valores e interesses da classe trabalhadora, lavando preencher esse vazio de informações com os conteúdos ideológicos que circulam nas classes médias, construindo imagens preconceituosas a respeito desses alunos e de suas famílias. (MAZZOTTI, 2006)

As baixas expectativas das participantes, sobre o aluno da escola pública constituem um dado preocupante. Como foi dito anteriormente essas baixas expectativas podem resultar em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima desses alunos, depreciando ainda mais o desempenho desses alunos.

Este é um dado que não pode deixar de ser considerados nos curso de formação de professores, principalmente pelo fato de que o comportamento diferenciado do professor nas interações com os alunos sobre os quais mantém baixas expectativas tende a ser inconsciente, podendo ser revertido por meio da reflexão sobre esse comportamento e suas consequências sobre o desempenho daqueles alunos.

Os elementos da faceta afetiva apresentaram médias intermediárias. O que aponta para o entendimento de um fazer docente para além das perspectivas afetivas. Assim, como na fase da classificação livre, os elementos afetivos se conformam na relação professor-aluno, mas principalmente como possibilidade de motivação e realização em uma profissão que não apresenta retornos almejados, como a valorização social e, conseqüentemente, melhor remuneração financeira. Como explicitado por Tarcira:

No caso de ser professor é preciso que quem esteja nela porque tem vocação porque sendo professor ele não vai ter status porque essa é uma profissão desvalorizada, tem baixos salários. [...] a formação é importante porque um professor com uma formação pode vir a continuar estudando, fazer mestrado, doutorado e aí dar aula na universidade, em faculdades e aí sim poder conquistar a ascensão profissional porque mesmo sendo todos professores, o professor da universidade tem mais status profissional. [...]. Então se você não tem vocação é preciso que você busque outra profissão que tenha mais status, porque isso é seu futuro, então só deve ser professor quem realmente tiver vocação porque não se importar a de não ter o retorno econômico (Tarcira, 9N; PCM).

Para Tebas a ênfase está na afetividade, mais especificamente o amor à profissão, porque possibilita ter motivação para buscar fazer com qualidade a sua profissão. Como vemos logo a baixo:

O amor porque é importante você gostar do que faz porque se você gostar está motivado a sempre fazer melhor, você vai se sentir motivado a buscar mais formação, a estudar para fazer sempre o melhor pelo seu aluno, sua profissão com seus alunos

you also will seek to do the best. Sensibility and patience are part of this doing, because you are dealing with people and primarily with children, so it is necessary to have much sensibility because the teacher must understand this child, have interest in knowing why he is not learning determined contents, must know his students, must perceive when that more active student becomes without any reason more quiet, must have this more differentiated look and the patience the name itself says. It is necessary to have much patience. (Tebas, 9V; PCM).

Ametista evidences in her speech the necessity of the affective aspects for being in a profession that presents so many difficulties, but these difficulties do not impede her from realizing them, but they challenge her to always do the best; thus, she affirms:

These are feelings that they have before their own choice. The question of identification with the course, with the area. Many times I do not believe that I have this question of vocation, you were born to be a teacher, but I believe that in your profession to do it well you need to love what you do. You need to recognize that what is not a profession whatever it is that challenges you to always do the best. As a teacher I think there is a need to always have this very present. Type: when in the classroom, how to deal with the subject is something very difficult, you need patience, to dedicate yourself to do the best, to have sensibility in your work so that you can perceive what the students need, what the people with whom you work need so that this process is significant and pleasant and thus in this process both of life and of profession, you really enter the question of negation. You always end up denying, denying some areas of your life, denying some moments to dedicate yourself more to your profession, to try to do the best. You end up abandoning some areas of your life, let's say for the sake of others. It is when you think truly in your profession. I think these words. Then type..., the people who decide on the area of pedagogy need to have in mind that it is not a profession that is so easy (Ametista, 6V; PCM).

Beca shows the necessity of taking into account the affective aspects to deal with children who are considered needy and socially excluded and, for this reason, need the human aspect of being a teacher:

In this group is the more romantic part. You need to have love, to know how to care, to have this sensibility to know when the child needs more attention than another, to

sensibilidade pra saber... tem muita criança principalmente quando você dar aula em periferia, quando você dar aula em escolas públicas você ver que a realidade da criança é totalmente diferente, então por mais que você tenha toda essa parte técnica, se você não tiver esse amor, essa sensibilidade, acho que não vai dar muito certo. Pode até dar certo pra você, mas pra os alunos, não. Tem que querer também, tem que ter paciência, tem que conquistar o alunos, e saber fazer ter controle no que você vai fazer porque se você não tiver, por mais que você tente vai ser complicado (Beca, 9N; PCM).

A faceta “conflituosa” se configura como a faceta que embora possua um único elemento, ele representa as dificuldades da profissão, a dimensão negativa do ser professor. Contudo, foi contatado um fato interessante. Semelhante ao trabalho realizado por Lira (2006), o elemento da faceta negativa na classificação livre, no momento em que o participante foi colocado separadamente dos demais, e na classificação dirigida, foi frequentemente colocado como tendo menos relação com a docência, o que o configurou como elemento que apresentou a menor média. Porém, percebemos que essa faceta encontra-se na estruturação do discurso das outras facetas.

Ao buscar entender a média tão baixa desse elemento na classificação, observamos conformidade dos participantes em relação aos aspectos da desvalorização social e conseqüentemente à má remuneração, como se isso já tivesse inserido como um aspecto inerente ao ser professor, com poucas possibilidades de mudanças, como podemos ver nas falas abaixo:

Não associei a negação porque se refere a negar coisas, negar momentos da sua vida, mas o professor sabe que precisa ser muito dedicado ao fazer, então isso faz parte do seu fazer. Então está muito imbricado na escolha do ser professor (Ingrid, 1N; PCM).

Pouco associado: a negação refere-se à negação social do professor, a sua desvalorização, a falta de remuneração, mas acho que quando você escolhe ser professor, já sabe que vai ser difícil, então ele não deve ficar pensando nisso (Ágda, 7V; PCM).

Não associado: apesar de haver aspectos negativos na profissão docente, que seria a desvalorização social e a falta de status, acho que quando você tem negação, gosta do que faz, não tem porque ficar pensando nisso. É preciso buscar fazer o melhor, mesmo não sendo reconhecido por isso (Enticheta, 6V; PCM).

E como vimos na faceta anterior, a presença desses aspectos constitui a profissão um aspecto missionário, uma vez que, para ser professor, é necessário ter os aspectos afetivos para que possa seguir na carreira docente. Enquanto que, aqueles que têm uma percepção de profissão que traga um retorno financeiro, devem buscar uma profissão que possibilite isso, que não seria esta.

Os participantes desta pesquisa identificam algumas qualidades necessárias para o exercício da docência, que seriam: competência, buscar conhecimento para atualizar-se, tornar a aula interessante, buscar novos métodos, ter compromisso, responsabilidade na formação de cidadãos e sonho de mudança, ser pesquisador, ensinar a todos os alunos, dar apoio, incentivo e direção, estar consciente de que ensinar é aprender. Essas características envolvem certas atribuições e expectativas de atuação, ligadas a representações sobre a docência, visto que se trata de alunos que ainda não assumem tarefas profissionais no magistério. Em que medida essas representações constituem-se motivações para a formação? Ou em que medida a amplitude e exigência dessas características assombram os alunos, paralisando-os em relação a um maior envolvimento com sua própria formação? Entendemos que este exemplo ilustra um dos movimentos e momentos de tensão na atribuição de pertença para o processo de constituição de identidade.

As funções de orientação e de justificação da ação nos conduzem numa mesma direção: a de uma representação configuradora de uma identidade sobre o trabalho do professor. A primeira, identificando e definindo “os objetos pertinentes para o exercício profissional, bem como as características a ela associadas;” a segunda, explicando e legitimando para o indivíduo as suas rotinas (...), reforçando “as pertencas grupais” e mantendo “as distâncias sociais face a outros grupos do setor (BORGES, 2007, p.86-87).

Contrariamente ao que geralmente é dito sobre a importância social da profissão, os alunos expressam ideias sobre o magistério como um desafio a ser vencido; como uma profissão muito difícil, em que há muitos obstáculos a superar, o que exige uma luta constante. É uma profissão que não é reconhecida nem valorizada, o que se relacionaria, dentre outras coisas, com a questão da remuneração. Essas imagens ou representações contraditórias são constitutivas da identidade profissional, embora não nos fique claro qual o peso relativo dessa contradição nas configurações da docência. Contudo, entendemos que essas ideias presentes no momento da formação constituem-se forças que tencionam o processo de atribuição e pertença na formação da

identidade do professor. As representações sociais permitem, desta maneira, não apenas visualizar uma leitura da realidade, no caso de uma profissão, como também ser instrumentos fundadores da ação (BORGES, 2007).

A identidade e o trabalho do professor aparecem claros para os alunos, ouvidos; e na coerência dos dados de contextos diversos, se afiguram consistentes nos seus traços essenciais, tornando-se de alguma maneira notório o papel da orientação e da justificação das representações sociais, no sentido que lhe atribuído por Abric (2000, p.38-39), segundo o qual, aquelas que guiam os comportamentos e as práticas contribuem para a clarificação da situação e funcionam como um sistema de antecipação de expectativas.

Ao analisarmos as falas dos participantes encontramos dois verdadeiros eixos em torno dos quais se estruturam as representações sociais das licenciadas acerca do fazer docente: por um lado, a associação entre docência e feminilidade, numa clara relação questão de gênero; e, por outro lado, a relação entre magistério e competência, no que tange as habilidades de uma boa professora.

Na trama das representações sociais aqui consideradas, esses eixos cruzam-se: competência, gênero e docência remetem-se uns aos outros, numa complexidade. As representações sociais das licenciadas registram uma ambigüidade na relação entre as licenciadas e sua profissão.

A imagem de uma profissão vem daquilo que seus membros são, do que fazem, da exteriorização de seus valores. Portanto, ao afirmar que não somos valorizados não é fechar os olhos ao que está acontecendo, mas precisar esta percepção para fazermos uma análise, uma reflexão e tomarmos uma decisão sobre nós, como categoria, sobre como o somos e como nos vemos. (autor desconhecido)

## 6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

O nosso estudo teve como objetivo principal acessar a representação social da docência construída pelos alunos em formação, professores e futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nossa intenção foi a de compreender que representação social alimenta o ser professor para esses profissionais, identificar as dimensões e os elementos dessa representação e sua função de identidade.

Para elucidar essas relações, optamos, então, em estudar a constituição do saber sobre o fazer para por alunos em formação, a partir de uma perspectiva psicossocial, da Teoria das Representações Sociais, a qual oportuniza conhecer esse objeto em sua dimensão simbólica, que, por sua vez, fornece informações sobre esse fazer em sua complexidade. Mas do que atermos às estatísticas, as representações sociais iluminam aspectos da relação educadora-educação. Esta relação possui um caráter circular, uma vez que no processo de constituição do conhecimento acerca do fazer docente, os educadores e futuros educadores também se reconstituem enquanto grupo social, reafirmando e/ou negando determinados traços grupais.

Trata-se de um objeto que atende ao critério de relevância das representações sociais. Isto é, o fazer docente é socialmente relevante para o grupo de futuro professores, uma vez que sua existência mobiliza operações desse grupo para tentar se (re)organizar frente à ação e seus princípios. Tal mobilização manifesta-se através das inquietações, das discussões e das tentativas de apropriação do discurso circulante.

Assim, é chegado o momento de fazermos um resgate do caminho percorrido e sugerir algumas considerações sobre a reflexão feita. Partindo desse princípio é importante retomarmos o objeto investigado: **representação social de fazer docente para alunos do curso de Pedagogia da UFRN**. Para realização dessa investigação lançamos mão de uma perspectiva plurimetodológica pautada nas representações sociais que, por se tratar de um objeto simbólico, revela a necessidade de uma metodologia específica. Esse modelo nos possibilitou evidenciar as considerações defendidas.

Inicialmente, utilizamos a aplicação de um questionário de caráter caracterização, situado na intenção de situar o lugar dos agentes das representações sociais e os espaços a partir dos quais produzem práticas sociais significativas. Isto por entendermos que sem conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes é impossível chegar a uma compreensão mais ampla sobre como o processo que envolve o objeto



simbólico do ser professor. Norteada pelas questões elaboradas por Jodelet (2001) para orientar o estudo das representações, elucidamos que as representações sociais são sempre de alguém que sabe de algum lugar. Assim, é preciso definir e considerar, por um lado, os agentes da representação e, por outro, o lugar de onde esses agentes sabem, dizer do lugar social, do contexto de vida e de trabalho dentro dos quais se movem.

A utilização da técnica de associação livre de palavras (TALP), que sendo uma técnica projetiva, através de categorizações e frequências simples, nos permitiram o levantamento dos campos semânticos e as primeiras aproximações às construções simbólicas dos participantes sobre o objeto. A partir da TALP, empregamos o procedimento de classificações múltiplas (PCM). O qual nos possibilitou identificar e compreender as estruturas elementares que constituem uma representação social e as inter-relações entre seus elementos, uma vez que o pesquisador interfere minimamente na forma como o participante organiza sua classificação elencando as informações presentes no seu sistema de conceituação.

Material produzido a partir do procedimento de classificações múltiplas proporcionou análises com dois instrumentos: as análises multidimensionais e de conteúdo da fala dos participantes. A primeira foi empregada para elucidação das classificações realizadas, visando a estudar a distribuição espacial de objetos, os agrupamentos e as múltiplas relações entre as suas variáveis. Utilizamos a essa análise com o intuito de investigar as inter-relações entre os elementos do campo semântico de fazer docente, suas regionalizações e polarizações por região. Os mapas produzidos evidenciaram a trama de base das representações sociais de ser professor e suas facetas. Já a análise de conteúdo, objetivou a compreensão das justificativas dos alunos em formação, captando as dimensões de sentidos atribuídos às suas classificações.

Ao término desse trabalho, é possível constatar que a representação do ser professor construída por esses alunos em formação, aparece como uma entidade multidimensional, composta por distintas dimensões que se articulam e se complementam para dar sentido à profissão e justificar a prática cotidiana desses futuros profissionais. Buscamos sistematizar essas dimensões e mostrar de que elementos elas se compõem, como se dá articulação entre elas e inferir sobre as matrizes (religiosa, familiar, cultural, profissional) que alimentam essa representação. Agora podemos tecer algumas considerações finais, porém não conclusivas sobre os resultados que apresentamos nesse trabalho.

O ingresso no magistério, o tornar-se professor para esses alunos, não aparece como uma decisão livre e racional, nem como uma determinação absoluta dos espaços sociais nos quais estão imersos. Ela é produto de uma escolha que é mediada pela história do grupo, que permite compreender e incorporar as regras do jogo da vida social e produzir as estratégias e os investimentos necessários para se integrar nesse jogo de relativo sucesso. Nesse grupo, seus membros tanto conjugam interesse próximos, quanto se distinguem de outros grupos sociais, mesmo apresentando origens semelhantes.

Como o ser professor revela uma dimensão dinâmica e processual da constituição de identidade, convém analisar a dimensão atual de ser professor. Assim, ser professor, como dissemos, comporta dimensões distintas. Porém, essas não podem ser compreendidas estanques, ao contrário, elas se articulam para dar sentido e significado à docência, para compor uma representação do ser professor.

A faceta afetiva e a dimensão ética se acham profundamente interligadas, ao ponto de ser difícil pensá-las em separado. Lira (2007), por exemplo, trabalha estas duas dimensões como parte integrante de uma mesma faceta de ser professor, a faceta desvelo. Contudo, o amor e o cuidado aparecem como dimensão mais ontológica do ser professor. As imagens e os significados dessas facetas falam do professor enquanto ser professor, de um sentido global de ser, de uma natureza comum que inerente a todos os professores e a cada um deles e são expressadas nas suas ações e comportamentos.

Constituindo-se como uma ontologia do ser professor, essa dimensão aparece como o princípio demarcador e balizador dessa constituição de identidade, uma vez que garante para cada um e para todos do grupo princípios de reconhecimento e interconhecimento. Já a faceta ética profissional expressa o sentido mais ético-operacional dessa ontologia. Enquanto a primeira diz da essência do ser professor e de sua natureza, ou seja, estabelece um significado ontológico, cria uma imagem e permite comunicação entre os indivíduos que partilham deste construto simbólico, garantindo certa unidade significativa, a segunda está mais próxima ao estar professor enquanto expressão dessa natureza e, portanto, mobiliza os participantes, configura formas de ação e comportamento.

A faceta formativa da representacional do ser professor é produto na evolução do próprio grupo no sentido de compreensão do fazer docente como expressão de atividades de ensino-aprendizagem que demandam desempenho competente, compromisso e responsabilidade com esse fazer. Essa visão é influenciada pela

formação pelas novas atribuições relegadas a escolas. Esta faceta também está articulada, com essa essência do ser professor expressa na dimensão do amor e do cuidado. Considerar a necessidade de estar aberto a um aprendizado constante para poder ensinar se articula, também, com a faceta ético-operacional da representação. Se o professor é um profissional que ama o que faz, que cuida e que ajuda, ele precisa não só aprender a ensinar, bem como, ao ensinar, ao exercer seu ofício, ele precisa estar aberto para aprender com ele, para ouvir e aprender com os outros. Enquanto dimensão ético-operacional está relacionada a valores, uma vez que seu conteúdo simbólico se ampara na base valorativa para mobilizar a ação (ajudar os outros, ser útil a alguém), a dimensão técnico-operacional se relaciona com o saber do professor e o saber da profissão. Nesta última, o conteúdo simbólico, a imagem do professor que ensina e aprende toma por referência, em maior ou em menor grau, a sua capacidade técnica e profissional, embora seja excluída daí a dimensão sistematizadora e transmissora de conhecimento em função da valorização do professor como orientador, como amigo paciente. É essa dimensão que permite ao professor lidar mais diretamente com os problemas de ensino e aprendizagem (mais que conhecimento didático, ele precisa de compreensão e carinho), e lidar com as exigências da profissão.

Já a faceta conflituosa expressa o lado negativo da profissão. Ela permite que o professor compreenda as dificuldades do trabalho e possa lidar com elas, sem que estas dificuldades possam ameaçar sua identidade. Assim, constroem a imagem de uma profissão de sacrifício, sofrimento e do profissional como um herói que tudo enfrenta e suporta. Seu conteúdo simbólico expressa resistência, uma vez que está imbricado na dimensão ontológica do amor e muito próxima da dimensão ético-operacional da ajuda.

As facetas apresentam os traços que os participantes desenham a ação docente. Esses traços sugerem que o referido fenômeno atravessa um momento inicial de constituição de suas representações sociais pelos alunos em formação. Diante das demandas da educação, esse grupo reflete sobre os conceitos, atitudes e práticas, envolvidas com o fazer docente. Pretendem transformar o estranho em familiar, podendo, assim, atender conjuntamente às requisições atuais e manter suas características definidoras. Discutem, dessa forma, quais os sentidos dessa ação, seu lugar na esfera educacional, quais as transformações possíveis, entre outros.

Ao mesmo tempo, o fenômeno do ser professor é multifacetado, o que significa que sua configuração no imaginário social implica processos de (re)organização não somente do fenômeno em si, mas de outros objetos sociais que a ele se entrelaçam. O

fazer docente propõe repensar desde princípios educacionais, passando por políticas de formação, até o cotidiano escolar.

Ao identificarmos as representações sociais dos alunos sobre o fazer docente, encontramos duas grandes categorias que estão configuradas nas representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da UFRN.

A primeira categoria denomina-se a **“missionarização” do fazer docente e a desqualificação social da profissão**. Nessa categoria, encontramos elementos que configuram o ser professor numa perspectiva do missionarismo, isto é, encontramos a imagem do professor expressa nos seguintes aspectos: 1. No amor e no cuidado como elementos centrais do ser e estar na profissão. O amor dá sentido à profissão e o cuidado aparece como elemento estruturador do trabalho docente; 2. Na ajuda e na doação. Educar é estar disposto a ajudar e, para isso, são necessários doação, dedicação e altruísmo; 3. No trabalho considerado como uma vocação e na posse de dons para o exercício; 4. No reconhecimento de que a profissão, o ser professor, implica sacrifícios. O professor aparece como herói devotado, sacerdote de uma missão que requer dedicação.

Esses elementos aparecem como estruturador e negociadores desses formandos para lidar com a imagem de não valoridade social do ser professor. O sentido da profissão extrapola a vida pessoal, porque o magistério é encarado como uma “tarefa nobre”, mesmo não sendo reconhecida socialmente. A sua nobreza adquire um caráter sagrado, pois é uma “missão”. Poderíamos dizer no sentido messiânico. Identificou-se no discurso do grupo um ideário progressista que representa uma forma secularizada, o pensamento messiânico do cristianismo. O professor teria um papel redentor, caberia ele o papel profético e a função não só de salvar a escola, mas a própria humanidade.

Ele como sujeito se sente plenamente gratificado por atingir os objetivos que tem, mas tem plena consciência de que isto não é suficiente para mudar a mentalidade social a seu respeito, então se sente desvalorizado. Poderíamos dizer que essa gratificação fica ofuscada, pois o peso da sua imagem pública é grande, e ele acaba vivendo e trabalhando em meio a este conflito.

A valorização de uma profissão não está relacionada somente àquilo que os outros ou a sociedade em que esta inserida pensa ou atribui a ela. A imagem de uma profissão vem muito daquilo que seus membros são, do que fazem, da exteriorização de seus valores. Portanto, afirmar que não somos valorizados, é nos possibilitar uma reflexão sobre como somos e como nos vemos.

A superação da concepção do professor como “coitado”, “pobrezinho”, “inferior” é fundamental para estabelecermos um patamar positivo de referência sobre nossa profissão recuperando a auto-estima. Há que se fazer um esforço coletivo para instaurar mudanças no modo como a sociedade e o magistério vêm abordando esse tema. E isto será construído quando as pessoas que procurarem o magistério o fizerem por opção, as políticas públicas de valorização (salário, qualificação, condições de trabalho) forem efetivas e sentirem que ser professor vale a pena, com auto-estima elevada e orgulhosos de seu papel humano e social. O momento é de reflexão nos curso de formação, de conscientização por parte de seus integrantes e de ação com políticas públicas eficazes na direção da constituição de um pensar e um fazer que possam redefinir nossas práticas e representações sobre a profissão docente.

A segunda grande categoria foi denominada: **A profissionalização do fazer docente e a transformação educativa.** Nessa categoria, emergiu o educar imbuído de necessidade formativa inacabada, assim como a necessidade de um profissional mais qualificado para atender a complexidade que envolve o fazer docente. É manifestada a necessidade de articulação entre teoria e prática. E, também, o grande achado desse trabalho, que é: embora tenhamos encontrado em nosso estudo a presença de um sentido tradicional do conceito vocacional, podemos identificar um processo de desconstrução e reconstrução da compreensão desse conceito, como um processo que é construído na relação de identificação desse licenciado com o ser professor.

A maioria apresentou uma imagem positiva do ser professor, reproduzindo a imagem veiculada no ideário pedagógico, segundo o qual o bom professor é um ser em permanente processo de busca de novos conhecimentos, que precisa se atualizar e se aperfeiçoar constantemente, ser um investigador, buscar novos conhecimentos, ler muito, sistematizar conhecimentos através de teorias, conhecer profundamente a área.

Mas, muito embora tenham valorizado a competência, emergiu uma imagem de um professor dedicado, amoroso, sensível, tolerante, altruísta sugerindo que a dimensão ética e afetiva é também muito importante. As imagens do professor veiculados no discurso mostram que o educador deve estar movido pela vocação e pela aptidão heróica, movido pelo desejo de transformar o mundo.

Por isso o bom professor é aquele que é dedicado e amoroso, relaciona-se bem com o aluno, sugerindo uma imagem de mestre que dá lições de humanidade, aquele que orienta não apenas na atividade profissional, mas que revela o sentido da vida; aquele que dá forma aos valores humanos. Esse professor mestre da humanidade deve

aliar á competência técnica e política e ao espírito investigativo a vocação e o amor pela causa que abraçou. Deve ser ético, educado, carinhoso, compreensivo, justo, criativo, humilde...

Acreditamos que a relevância desse trabalho reside na contribuição emprestada à compreensão do saber e do fazer docente. Mais precisamente, às diferentes maneiras de os alunos se compreenderem enquanto futuros profissionais e sobre como orientam as ações. Se considerarmos o professor como um profissional reflexivo que articula pensamento e ação no fazer do trabalho, a compreensão de como os alunos-professores e futuros-professores pensam e o que pensam esses professores é importante, se queremos investir numa mudança de atitudes e na reorientação de suas práticas profissionais. Entender como esses alunos constroem o seu saber sobre o fazer é condição fundamental para se instituir uma nova prática na docência e para reconfiguração de sua constituição de identidade.

Compreender como pensam e agem os professores em formação e futuros professores é condição fundamental para se (re) pensar os processos formativos. Seja no exercício da profissão ou em processos de formação mais sistemáticos, os alunos são agentes ativos e reflexivos de suas próprias práticas. Os alunos em formação lidam ativamente com os elementos de sua formação. Incorporam e reelaboram esses elementos modificando-os a sua maneira e os transforma em instrumentos de ação. Compreender essa dinâmica é de fundamental importância para as agências formadoras e para todos aqueles envolvidos com a formação de professores. Só assim será possível pensar os professores como corresponsáveis pela sua formação e reordenar as nossas práticas formativas. Com esse trabalho esperamos ter contribuído com esse debate.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: PAREDES, Antônia e OLIVEIRA, Denise Cristina. **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 2000.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p.117-160.

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p.159-175, 1991.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo Possi**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice; SILVA, Edith Magalhães; RIBEIRO BRUNA, Vanessa. Nível de formação e representações de professores das séries iniciais – do ensino fundamental sobre o seu próprio trabalho In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís Antônio TAVARES; VILLAS BÔAS, Lúcia Pinto Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. – Aveiro: universidade de Aveiro, 2009. p.145-157.

ALTET, Margarite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Margarite; CHARTIER; ÉVELYNE (Orgs.). **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.23-34.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. **O fazer e o Saber Docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. 2003. 181f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003a.

ANDADRE, Erika dos Reis Gusmão; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima; ROAZZI, Antonio. O saber, fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; DOMINGOS, SOBRINHO, Moisés; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/ Fundação Vingtum Rosado, 2003b. p.85-100.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARIÈS, Philippe, **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 7 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p.11, de 2006. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 05 jul. 2007.

BRASIL, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

BRASIL, REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI), MEC/SEF, v. 1, 1998.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Ressignificação de gênero e da prática docente**: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais a voz da mulher-professora. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2002. p.187.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores. p.161-173.

BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função de resistência das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.229-257.

BORGES, M. P. A. Professores: imagens e Auto-imagens. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de Doutorado), 2007.

BOURDIEU, Pierre. O capital Social : notas provisórias. In : NOGUEIRA,, Maria Alice ; CATANI, Afranio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre (Org). **O ofício do sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2005.



BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denise Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e Pesquisa em colaboração. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

BUSCHINI, Fabrice. Análise das facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. Tradução: Brígido Vizeu Camargo. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

BILSKY, Wolfgang. **A Teoria das facetas**: noções básicas, Estudos de Psicologia, 2006. p.357-365.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do Município de Queimadas-PB. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de, Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 184, p.407-444, set./dez. 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p.91-100, nov. 1994.

CARVALHO, MARILIA Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marlene Araújo. **A Prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**, 1998. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CATANI, Denise Barbara ET AL. História memória e autobiografia. In CATANI, Denise Barbara et al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 2 ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p.13-47.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classe populares. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAVINI, Maria Cristina; ALLIAUD, Andrea. Los Maestros Del Siglo XXI: Um estudo sobre El perfil de los Estudiantes de magistério. Editora: Miño y Darila, Buenos Aires, 1995.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins fontes, 2005.

DURAN, Marília Garaes. Representações sociais de professores em formação sobre a profissão docente In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís Antônio TAVARES; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p.145-157.

FOREST, Nilza Aparecida. **Cuidar e educar**: perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil. In: [www.icpg.com.br](http://www.icpg.com.br). Acesso em: jan. 2010.

FURLANI, L.MT. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. p.72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria M. A. HYPOLITO, Álvaro M; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. I, p.45-56, jan/abril. 2005.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor (a), processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.2, p.39-57, jul/dez. 2001.

GONZALÉS REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Sousa Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINE, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs). **Cartografia do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-25.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. 2 ed. Porto, Portugal, Ed. Porto, 1995, p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

JOVCHELOVITH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais In: GUARESCI, Pedrinho; JOVCHELOVITH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.63 - 85.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser, e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias**. 2007. 271f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Revista Teoria & educação**. Porto Alegre, v. 4, p.22-40, 1991.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, E. M. T. (Org.). *Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul/dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto, 2000.

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais e processo discursivo. In MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora universitária, 2005. p.459-470.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto Editora: Barcelona, 1999.

MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. In: revista Brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 87n. 217, p. 349-359, 2008.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**. Santa Maria. v. 3, n. 2, p.27-42, 2005.

MENIN, M. S. *et. al.* Representações sobre o trabalho do professor: comparações entre pedagogia e licenciaturas, primeiro e último ano de formação In: SOUSA, Clarilza

Prado de; PARDAL, Luís Antônio TAVARES; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p.145-157.

MIGUEL, MARIA ELISABETH Blanck. O significado da educação pública no império (Paraná- província). In: FILHO, Luciano Mendes de F. (Org.) **Pesquisa em história da educação**: perspectivas de análises, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG edições, 1999. p.87-94.

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

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

NÓBREGA, Sheva Maia. Sobre a Teoria das representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p.55-87.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. **Actas**, v. II, Porto, Profmat, 1991. p.29-41.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1997. p.13-33.

NÓVOA, António. Os Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p.11-30.

PLACCO, Vera Maria Nigro *et. al.* Movimento identitários de professores: representações do trabalho docente In SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luís Antônio TAVARES; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p.64-73.

PENIN. S. F. S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. Em aberto, Brasília, n. 53, p. 3-12, 1992.

PEREZ GOMES, A. **Ensino para a compreensão**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PEREZ GOMES, A. O pensamento do professor reflexivo – a formação do professor como profissional reflexivo, In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de professores**: unidade Teoria e Prática?5º Ed. – São Paul: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Amélia Santoro. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves; MIORANDO, Tânia Micheline. Docência e gênero: histórias que ficam In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). **Imagem de professor: significações do trabalho docente**. 2º ed. Ijuí: UNIJUI, 2004, p. 217-232

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.35-50.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

RIBEIRO, Simone. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero: o que pensa quem faz? In: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.143-168.

RODRIGUES, D. B; SOBRINHO, J. A.C.M. Formação de professores no Brasil. Aspectos Históricos. In: SOBRINHO, J. A.C. M; CARVALHO M.A C. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006. v. 1. p. 87-108.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**, n. 1, p.1-27, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

**SÁ, Celso Pereira. O campo de estudo das representações sociais. In: SÁ, Celso Pereira. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2002. p.29-50.**

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p.13-38.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.63-92.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 2002.

SIGNORETTE, A.E.R.S. ET AL. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o Binômio de atendimento. **Revista do Professor**. Porto Alegre, n. 72, p.5-8, out/dez. 2002.

SILVA, Josélia Saraiva. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação Básica de Terezina – Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007.

SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. n. 26. Porto: Porto Ed, 1997, p.51-80.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: Uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e Produção de sentidos no cotidiano**, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão nas interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, 2000, mai/jul/ago.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. Para o enriquecimento do construto representação social: as contribuições de Morin sobre representação In: Campos Margot (Org.), **representações Sociais e educação**: algumas reflexões. Natal: EDUFRN, 1997. p. 65-89.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional liberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p.178-187, maio/ago. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Ético e profissionalização do magistério. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *desmestificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre- escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive ( Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.95-34.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p.3-25.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126. P. 609-634, set/ dez. 2005. p.609-634.

ZABALDA, M. O ensino Universitário: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003

# APÊNDICE



## Apêndice 1

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
Linha de pesquisa: **Formação e Profissionalização Docente**  
**Pesquisa de Representações Sociais em educação**  
Orientadora: **Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade**  
Mestranda: **Lely Sandra Correia Dantas**

### Questionário

**Idade:** \_\_\_\_\_

**2.Período do curso:** \_\_\_\_\_

**3.Turno em que está matriculado:** \_\_\_\_\_

**4. Gênero:** ( ) masculino ( ) feminino

**6. Estado Civil:**( ) solteiro ( ) casado ( ) outro

**7. Local/bairro de moradia:** \_\_\_\_\_

**8. Quem mora com você?**

( ) moro sozinha

( ) meus pais

( ) marido e filhos

( ) outro

**9. Situação de moradia:**

( ) Mora em casa própria

( ) Mora em casa alugada

( ) Mora em república, casa de estudantes

( ) Mora em casa de parentes ou amigos

( ) Não mora com familiares

**11.Sua ocupação profissional:** \_\_\_\_\_

**12. Participação na renda familiar**

( ) Não trabalha, recebe ajuda financeira da família

( ) Trabalha e recebe ajuda financeira da família

( ) Trabalha, não recebe ajuda financeira da família

( ) Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família

( ) Trabalha e é responsável pelo sustento da família

**13. Meio de transporte que mais utiliza**

( ) Coletivo

- Carro próprio ou da família
- Outro

**14. Tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental e Médio (ou equivalente)**

- Todo em escola pública
- Todo em escola particular
- Parte em escola pública, parte em escola particular
- Outro tipo de escola

**15. Turno em que cursou o Ensino Médio (ou equivalente)**

- Todo diurno
- Todo noturno
- Parte diurno, parte noturno

**16. Escola onde concluiu o Ensino Médio (ou equivalente)**

---

**17. Frequentou cursinho para prestar vestibular?**

- Não
- Sim, cursinho da rede particular
- Sim, cursinho da rede pública
- Sim, curso de matérias isoladas
- Sim, cursinho e curso de matérias isoladas

**18. Número de vezes que prestou vestibular**

- Uma
- Duas
- Três ou mais

**19. Qual a sua 1º opção de curso? \_\_\_\_\_**

**20. Motivo da escolha do curso de Pedagogia**

- Baixa concorrência às vagas
- Possibilidade de sucesso financeiro
- Oferta de mercado de trabalho
- Prestígio social da profissão
- Vocação
- Necessidade de promoção no trabalho
- Outro

**21. Grau de instrução do pai**

- Analfabeto
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-graduação
- Desconhece (ou falecido)

**22. Grau de instrução da mãe**

- Analfabeto
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Pós-graduação
- Desconhece (ou falecido)

**23. Qual é a profissão/ocupação de seu/ da sua:**

Pai \_\_\_\_\_

Mãe \_\_\_\_\_

Esposo/a ou companheiro/a: \_\_\_\_\_

**24. Renda mensal da família**

- De 1 a 5 salários mínimos
- Mais de 5 até 10 salários mínimos
- Mais de 10 até 20 salários mínimos
- Mais de 20 salários mínimos

**25. Você tem experiência na área da educação? \_\_\_\_\_.****26. Quanto tempo de experiência você tem na área da educação?**

- não tenho experiência na educação
- menos de 1 ano
- 1 a 5 anos
- mais de 5 anos

**27. Em que tipo de escola e nível de ensino você trabalha ou já trabalhou?**

- pública (educação infantil)
- privada (educação infantil)
- pública (ensino fundamental)
- pública (educação de jovens e adultos)

( ) privado ( educação de jovens e adultos)

28 Qual a sua religião?

**Obrigada por contribuir para realização da minha pesquisa**

## Apêndice 2

### Pesquisa de Representações Sociais em educação

Orientadora: **Dra. Érika Andrade**

Mestranda: **Lely Sandra**

### Protocolo

#### Caracterização do Participante

Cód. \_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ sexo

\_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_ E-mail \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_ turno \_\_\_\_\_ Ano de entrada \_\_\_\_\_

Motivo da escolha do curso:

---

---

---

---

---

**Experiência com educação** \_\_\_\_\_

**Quais?** \_\_\_\_\_

---

---

Para finalizar diga 3 palavras que vem a sua cabeça quando escuta

**Fazer Docente e justifique sua escolha**

**1** \_\_\_\_\_

**2** \_\_\_\_\_

**3** \_\_\_\_\_

### Apêndice 3

#### Pesquisa de Representações Sociais em educação

Orientadora: **Dra. Érika Andrade**

Mestranda: **Lely Sandra**

**Protocolo do PCM**

Código:            Nome:            Idade:            sexo:            Período:

Turno:

Experiência em educação

Tempo que atua como professor:

Nível de ensino:

Porque você escolheu o curso de pedagogia?

#### **Classificação Livre:**

- 1) \_\_\_\_\_
- 2) \_\_\_\_\_
- 3) \_\_\_\_\_
- 4) \_\_\_\_\_
- 5) \_\_\_\_\_
- 6) \_\_\_\_\_

#### **Observação:**

---



---

#### **Classificação Dirigida:**

Muitíssimo Associado:

---

Muito Associado:

---

Mais Ou Menos Associado:

---

Pouco Associado:

---

Não Associado:

---

**MODELO DE PAPELETAS UTILIZADAS NO PCM – SUBGRUPO 01**

<b>RESPONSABILIDADE</b>	<b>SABER FAZER</b>
<b>CONQUISTA</b>	<b>DESAFIO</b>
<b>PESQUISA</b>	<b>FAZER DOCENTE</b>
<b>EDUCAR</b>	<b>COMPROMISSO</b>
<b>SENSIBILIDADE</b>	<b>MEDIAR</b>
<b>AMOR</b>	<b>CUIDAR</b>
<b>CRIATIVIDADE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>NEGAÇÃO</b>	<b>PACIÊNCIA</b>
<b>VOCAÇÃO</b>	<b>CRITICIDADE</b>
<b>DEDICAÇÃO</b>	<b>QUERER</b>
<b>TRANSFORMAÇÃO</b>	<b>REFLETIR</b>

**APÊNDICE 4****HIERARQUIA DE ASSOCIAÇÕES DO PCM – Classificação Dirigida**

**MUTÍSSIMO ASSOCIADO**

**MUITO ASSOCIADO**

**MAIS OU MENOS ASSOCIADO**

**POUCO ASSOCIADO**

**NÃO ASSOCIADO**