

**PATRÍCIA IRENE DOS SANTOS**

**PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DO SER PROFESSOR**

Recife  
2010

**PATRÍCIA IRENE DOS SANTOS**

**PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES  
SOCIAIS DO SER PROFESSOR**

**DISSERTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> LAÊDA BEZERRA MACHADO**

Recife

2010

**Santos, Patrícia Irene dos**  
**Profissão docente: um estudo das representações**  
**sociais do ser professor. – Recife: O Autor, 2010.**  
**116 f.**

**Orientador: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado**  
**Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de**  
**Pernambuco, CE. Mestrado em Educação, 2010.**

**Inclui bibliografia e anexos.**

**1. Professores - Formação 2. Representações**  
**sociais . I. Título.**

**37**  
**370.71**

**CDU (2.ed.)**  
**CDD (22.ed.)**

**UFPE**  
**CE2010-061**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFISSÃO DOCENTE: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO  
SER PROFESSOR

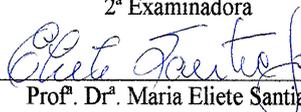
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Laêda Bezerra Machado  
1<sup>a</sup> Examinadora/Presidente



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida  
2<sup>a</sup> Examinadora



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Eliete Santiago  
3<sup>a</sup> Examinadora



Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Isabel de Carvalho Patricio Pedrosa  
4<sup>a</sup> Examinadora

RECIFE, 31 de maio de 2010.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por todas as conquistas alcançadas até aqui. Que eu possa continuar firmando o propósito de minha existência com sabedoria, fé, coragem e persistência. Ainda que possam surgir dificuldades e desafios ao longo do caminho, que o Senhor se faça presente e não permita que eu jamais desanime. Obrigada Senhor!

Aos meus pais José Gedeão e Irene Otília, aos meus filhos Guilherme e Mariana, meu querido Jailson, irmãos, parentes e amigos pelo incentivo, paciência e compreensão pelos períodos de ausência nessa jornada de estudos. Minha eterna gratidão.

A minha professora e orientadora, Laêda Bezerra Machado, que acreditou em mim e no meu potencial. Amiga e profissional atenciosa e prestativa que sempre compartilhou comigo minhas dúvidas, sucessos, angústias e alegrias no processo de construção de conhecimento. Sua serenidade, humildade e competência se configuraram em exemplo a ser seguido, meus sinceros respeito e admiração.

A professora Eliete Santiago pelas pertinentes intervenções, sugestões e reflexões proporcionadas durante o momento da qualificação do projeto de pesquisa e pelas discussões e aprendizados desenvolvidos nas disciplinas de Pesquisa II, Estudos Avançados em Educação e nos Seminários dos quais pude participar. Pelos conselhos e breves conversas enriquecedoras e carinhosas que sempre me proporcionou meus sinceros respeitos e admiração.

A professora Lucinalva Macedo (Nina) por ter me iniciado nessa prazerosa e enriquecedora experiência que é a pesquisa científica. Minha gratidão por ter visto meu potencial e ter acreditado em mim durante a graduação e pelo incentivo em outras oportunidades acadêmicas. Minha eterna gratidão, respeito e admiração.

Às escolas, na figura das diretoras e coordenadoras, em especial, as professoras onde desenvolvi a pesquisa, pelo modo como fui recebida, pela atenção concedida e por revelarem e confirmarem minha paixão pela educação. Seus depoimentos me levaram a conhecer mais de perto a dinâmica e o contexto que envolve a profissão docente.

A Secretaria Educação do município de Jaboatão dos Guararapes pelos dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos Professores do PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação, em especial aqueles do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica - Eliete Santiago, José Batista, Laêda Machado, Arthur Moraes, José Policarpo, Conceição Carrilho, Clarissa Araújo, Tereza França, Luciana Marques, Alice Botler, Rosângela Tenório e Zélia Porto - pela troca de saberes, reflexões suscitadas e o compromisso com a formação docente.

Aos funcionários do PPGE - Shirley, Isabela, Morgana e Karla pela recepção sempre acolhedora e prestativa conferida a mim e meus colegas durante minha trajetória acadêmica.

Aos colegas e amigos da turma 26, do grupo de estudo em Representações sociais e de outras disciplinas do Mestrado e Doutorado em Educação - PPGE e, em especial, aqueles que puderam conviver e compartilhar mais de perto minha caminhada - Lizandre Machado, Neide Menezes, Mônica Gaspar, Brena Maroja, Andreza Lima, Micheline, Viviane, Gilvânia, Clécio, Taynah, Rosimere, Erika, Ednéa, Gleice, Marcela, e tantos outros, pelos momentos de troca, reflexões, construção de conhecimentos, que enriqueceram e possibilitaram sempre refletir meu objeto de pesquisa, da participação em eventos, das correrias, cafezinhos e lanches, das alegrias e angústias, dos momentos de incentivo e das lágrimas que ficarão para sempre gravados na memória e no coração. Saúde e sorte a todos.

Enfim, agradeço imensamente a todas as pessoas que, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho de pesquisa, tornando-o possível. Meu profundo e sincero agradecimento.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações sociais do 'ser docente' entre professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município do Jaboatão dos Guararapes e suas implicações para o exercício da profissão. O referencial orientador da investigação é a Teoria das Representações Sociais, tal como proposta por Moscovici (1978; 2003) e complementada por Jodelet (2001). Segundo a teoria, na tentativa de explicar a realidade os sujeitos constroem representações sociais de diferentes fenômenos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Esta abordagem trabalha com o "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos". (MINAYO, 1994, p.22). O campo empírico da pesquisa foram escolas públicas que compõem a Regional 02 – Cavaleiro. Participaram do estudo 20 professoras efetivas dos anos iniciais do ensino fundamental. Os procedimentos de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e desenvolvimento de um texto narrativo, baseado na história de vida profissional das professoras. Para a interpretação dos dados empregamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2002). Os resultados evidenciaram que a representação social da própria profissão é complexa e permeada por elementos de subjetividades, reações e expectativas dos outros para com o seu trabalho. O apelo à vocação marca as representações sociais do ser professor, no entanto, outros aspectos como falta de reconhecimento social, enfrentamento de várias jornadas de trabalho, baixos salários, crise de autoridade, entre outros, ganham destaque nessas representações. Enfim, os resultados apontaram que o ser professor tem um caráter multidimensional, ou seja, envolve elementos da dimensão pessoal e profissional do grupo. Esses achados indicam a necessidade de se atentar para as representações sociais dos docentes como um conhecimento de valor, além disso, constituem um alerta para as políticas públicas votadas para a docência no sentido de resgatar a valorização e reconhecimento social do trabalho professor como essencial à construção e edificação da sociedade.

Palavras chave: Representações Sociais - Profissão - Professor

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the social representations of 'being teacher' among teachers of the early years of elementary school in the city of Jabotão Guararapes and its implications for the profession. The framework guiding the research is the Theory of Representations, as proposed by Moscovici (1978, 2003) and complemented by Jodelet (2001). According to theory, in an attempt to explain the reality of the subjects construct representations of different social phenomena. This is a qualitative research. This approach works with the "universe of meanings, motives, aspirations, beliefs, values and attitudes, which corresponds to a deeper space of relations, processes and phenomena." (MINAYO, 1994, p.22). The empirical field of study were public schools that make up the Regional 02 - Knight 20 teachers participated in the study of effective early years of elementary school. The procedures for data collection were semi-structured interviews and developing a narrative text based on the life history of professional teachers. In interpreting the data we used content analysis (Bardin, 2002). The results showed that the social representation of the profession itself is complex and permeated by elements of subjectivity, reactions and expectations of others to his work. The call to vocation mark the social representations of being a teacher, however, other aspects such as lack of social recognition, coping with various working hours, low wages, crisis of authority, among others, are highlighted in these representations. Finally, the results indicated that the teacher has to be a multidimensional, ie, involves elements of personal and professional dimension of the group. These findings indicate the need to pay attention to the social representation of teachers as knowledge of value, moreover, constitute a warning to public policy voted for teachers in order to redeem the appreciation and recognition of social work teacher as essential to building and edification of society.

Keywords: Social Representations. Profession. Teacher.

## SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO I - A PROFISSÃO PROFESSOR	
<b>Sobre o conceito do termo profissão.....</b>	<b>17</b>
<b>A profissão professor na produção científica .....</b>	<b>23</b>
CAPÍTULO II - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<b>Origem e conceito das Representações Sociais.....</b>	<b>31</b>
<b>A importância da comunicação para construção das RS.....</b>	<b>35</b>
<b>O Processo de construção das Representações Sociais.....</b>	<b>36</b>
<b>Os desdobramentos da Teoria das Representações Sociais.....</b>	<b>39</b>
<b>Representações Sociais, educação e profissão docente.....</b>	<b>42</b>
CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	
<b>A opção pela abordagem qualitativa.....</b>	<b>46</b>
<b>Contextualização do campo empírico.....</b>	<b>47</b>
<b>Caracterização dos participantes da pesquisa.....</b>	<b>50</b>
<b>Procedimentos de coleta e geração dos dados.....</b>	<b>52</b>
<b>Procedimento de análise dos dados.....</b>	<b>60</b>
CAPÍTULO IV - ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS	
<b>Análise das entrevistas.....</b>	<b>66</b>
<b>Elementos relacionados ao significado do ser docente.....</b>	<b>66</b>
<b>Elementos associados ao exercício da profissão.....</b>	<b>79</b>
<b>Elementos associados aos desafios da profissão.....</b>	<b>85</b>
<b>Análise das narrativas.....</b>	<b>95</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	112

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que desenvolvemos no município do Jaboatão dos Guararapes, cujo objeto de estudo é as representações sociais de professoras sobre a própria profissão.

A preocupação com a formação docente e toda complexidade que envolve a profissão professor vem sendo objeto de inúmeros estudos nos últimos anos (NÓVOA, 1995a, 1995b e 1995c; POPKEWITZ, 1995; ESTEVE, 1995; BASSO, 1997; ENGUITA, 1991; HYPOLITO, 1999; CUNHA, 1999; LAPO E BUENO, 2003; ARROYO, 2007, entre outros). Tais estudos buscam, por diferentes caminhos, ressignificar o trabalho do professor com objetivo de proporcionar uma formação que os prepare para o enfrentamento dos desafios postos à escola na contemporaneidade.

Esses desafios foram sendo percebidos a partir da nossa experiência profissional e convivência diária com os professores, onde pudemos observar, principalmente, através dos diálogos estabelecidos, que ao tratarem sobre o cotidiano docente deixavam vir à tona suas expectativas, preocupações, contradições, ambiguidades e até mesmo preconceitos no tocante ao exercício da profissão.

Na atualidade as discussões em torno da profissionalização apontam a natureza complexa da profissão docente e necessidade de compreendê-la em suas múltiplas características, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. Para Arroyo (2007), o discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo entre o lado da “categoria” e o lado “social”. Considera que “a qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas, não obstante, o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos” (p.29).

Popkewitz (1995) destaca que a utilização da palavra profissão, não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar. “Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social,

cujo conceito muda em função das contradições sociais em que as pessoas a utilizam” (p.38). Enguita (1991), por sua vez, introduz uma discussão advertindo que a docência está ante uma ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato da profissionalização não ser sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Num sentido mais amplo, o que se pretende é que a profissionalização chegue à massa de professores, sobretudo, àqueles da escola pública. Neste sentido, Tardif e Lessard (2008), afirmam que a profissão do professor

deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos (p. 255).

Nesta perspectiva o profissionalismo significa a melhoria do trabalho profissional, aliada a melhoria da qualidade social do ensino (HIPOLYTO, 1999). Porém o que temos observado é a existência de um movimento paralelo ao de profissionalização, um processo de proletarização do trabalho docente que remete esses profissionais a incorporarem à sua identidade as novas demandas do mercado. Nesse sentido, Cunha (2005) destaca que

[...] a profissionalização perde a condição de profissionalidade, entendida como a possibilidade de construção coletiva do professor e seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento. É também assim que ambos deixam de ser sujeitos de seus próprios processos educativos, para se tornarem objetos das exigências da sociedade de produção (p.135).

Analisando a produção do conhecimento neste campo constatamos que, paralelo a esse movimento, os professores também vivenciam as consequências de uma situação de mal-estar (ESTEVE, 1999), provocadas pelas intensas mudanças que ocorrem na educação e sociedade como um

todo. Para o autor, essa situação de mal-estar pode ser representada pelo sentimento que os mesmos têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, como desmotivação pessoal, abandono da profissão, insatisfação profissional, fatores estes que vão sendo percebidos através de indisposição para o aperfeiçoamento, esgotamento, stress, consequências do acúmulo de tensões e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional entre outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de auto depreciação e desencanto para com a profissão.

Nóvoa (1995, 1999), ao escrever sobre as dimensões pessoais e profissionais dos professores, valendo-se de uma retrospectiva histórica, mostra que os estudos sobre a formação e atuação de professores, de forma geral, foram marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Porém, no final da década de 1980, começaram a despontar estudos que procuram “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995c, p. 15), atentando para a complexidade dessa profissão e das atuais sociedades, o que exige por parte dos professores uma ampla preparação profissional e maior autonomia na condução de suas atividades profissionais.

Partindo dessas reflexões, declaramos que o interesse e as inquietações que suscitaram a pesquisa decorrem de nossa caminhada na área de educação, a qual vem se constituindo através de nossa formação acadêmica profissional no antigo curso de Magistério, hoje normal médio e no curso de Pedagogia, onde nos períodos de estágio já observávamos e vivenciávamos os limites e possibilidades da profissão docente. Também decorre de nossa experiência profissional atuando a mais de seis anos numa unidade escolar do município do Jaboatão dos Guararapes-PE como agente administrativo e atualmente como professora da Rede Municipal de Recife.

As atividades técnico-administrativas nos proporcionam, além do trabalho burocrático como: preparação de matrícula, registros e documentação dos alunos, diários de classe e fichas de acompanhamento, o acesso ao conhecimento da dinâmica escolar em várias dimensões e relações. Podemos

destacar o contato direto com todos os componentes da comunidade escolar, especialmente o professor dos anos iniciais do ensino fundamental com toda sua vivência profissional. Nessa convivência diária com os professores pudemos observar e perceber, principalmente, através dos diálogos estabelecidos, que ao tratarem sobre o cotidiano docente eles deixavam vir à tona suas expectativas, preocupações, contradições, ambiguidades e até mesmo preconceitos no tocante ao exercício da profissão.

Naquela época, ao lançarmos um olhar mais curioso e investigador, percebemos que alguns dos professores se diziam apaixonados pela carreira docente, mostrando identificação com a profissão e mesmo reconhecendo as adversidades e condições precárias: institucionais, físicas, organizacionais revelavam não se imaginar desenvolvendo outra atividade profissional. Outros, por sua vez, chegavam a demonstrar certa insatisfação, estagnação e desalento, justificando que essa postura pessimista frente à profissão devia-se a vários fatores como: desânimo, desencanto, desvalorização, falta de estímulo, perspectivas, sobretudo por conta dos baixos salários e péssimas condições de trabalho. Nessas ocasiões percebíamos que sentimentos como degradação e desvalorização profissional permeavam os discursos desses professores constantemente. Sendo assim, questionamos: que representações os professores construíram da própria profissão? Que sentidos atribuem ao ser docente? De que maneira essas representações vem orientando suas práticas?

Assim, para responder a estas questões norteadoras, propomos como **objetivo geral** analisar as representações sociais do 'ser docente' entre os professores e suas implicações para o exercício da profissão. E para chegar a essa representação, dizer dos processos de sua construção e dos elementos que a compõem, propomos os seguintes **objetivos específicos**: identificar os sentidos e significados que esses profissionais atribuem à própria profissão, a fim de caracterizar o processo de construção das representações sociais do ser docente e, a partir dessas constatações, indicar os possíveis elementos desse conteúdo que estejam concorrendo para a orientação de suas práticas pedagógicas.

Para atingir nossos objetivos buscamos um suporte teórico-metodológico capaz de revelar não apenas respostas, mas indícios do contexto da construção desses sentidos, referencial que nos possibilitasse compreender o quê os professores apontam como ser professor. O aporte escolhido foi a Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais, tal como proposta por Moscovici (1978, 2003) e Jodelet (2001) devido a sua especificidade nos estudos de fenômenos sociais que circulam e orientam as ações dos grupos, constitui-se como pertinente para compreender os sentidos atribuídos pelos professores ao ser docente, dado o seu viés psicossociológico, que propõe tornar passível de melhor compreensão os fenômenos sociais.

As primeiras aproximações com esse referencial permitem perceber que essas representações são constituídas nas situações de trabalho, ou seja, nos lugares onde se efetuam trocas sociais e que neste estudo um dos principais locais parece ser a escola enquanto espaço de atuação profissional. Portanto, é nesse mundo de sentidos e significados, onde estão imersos os professores, que este trabalho encontra sua finalidade: investigar o fenômeno das representações sociais da profissão professor.

Como dissemos, ao nos referirmos às representações sociais construídas pelos professores a respeito da própria profissão, queremos apreender por meio dos seus depoimentos os sentidos atribuídos à docência e exercício da profissão. Compreendemos que, ao exporem seu ponto de vista acerca da profissão, falando de seus sentimentos, expectativas, limites e possibilidades, esses profissionais deixarão fluir o universo simbólico do ser professor.

O campo empírico da nossa pesquisa foram escolas públicas que compõem a Regional 02 - Cavaleiro, do município de Jaboatão dos Guararapes-PE. Os participantes da pesquisa foram 20 professoras efetivas que atuam na rede nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como procedimentos de coleta e análise dos dados adotamos a entrevista semi-estruturada e o desenvolvimento de um texto narrativo, baseado na história de vida profissional das professoras. Para a análise dos

dados o recurso empregado foi a Análise de Conteúdo, considerando que essa técnica permite acessar as opiniões, crenças, informações, imagens e atitudes contidas nos discursos dos sujeitos (BARDIN, 2002), no nosso caso as representações sociais do 'ser docente' entre os professores e suas implicações para o exercício da profissão.

Nosso texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos a profissão professor, apresentando algumas considerações sobre o conceito de profissão, concepções e abordagens, bem como expor as abordagens que contribuirão para o estudo dessa temática.

No segundo capítulo, abordamos a Teoria das Representações Sociais, retomando sua construção histórica, processos constitutivos, desdobramentos da teoria e presença nos estudos em educação e profissão docente.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada detalhando os caminhos percorridos no decorrer da investigação, instrumentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

No quarto capítulo, trazemos a discussão dos resultados, olhando-os de acordo com o enfoque teórico adotado.

Em seguida, tecemos as considerações finais a título de conclusão, sobre o processo da pesquisa, apontando para outras possibilidades de ampliação e aprofundamento do nosso estudo. Desta forma, esperamos estar contribuindo para o investimento de novas pesquisas que possam esclarecer outras questões sobre a complexidade da profissão professor.

**CAPÍTULO I – PROFISSÃO PROFESSOR**

## **Sobre o conceito do termo profissão**

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre o conceito de profissão e em especial sobre a profissão docente. Não pretendemos desenvolver aqui um estudo aprofundado sobre as abordagens teóricas da sociologia das profissões, o que não seria de todo mal, porém dentro dos limites de uma dissertação trazemos o que consideramos fundamental sobre o conceito.

Os termos profissão, profissionalismo e profissionalização por serem polissêmicos são alvos de ambiguidades, daí a necessidade de refletirmos sobre os mesmos a fim de melhor orientar nossa análise.

Sobre o conceito de profissão, alguns autores destacam que a sua utilização não é fixa ou universal, independente do tempo e do lugar, ao contrário, “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das contradições sociais em que as pessoas a utilizam” (POPKEWITZ, 1995, p.38). Também não é neutro, “mas produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual”, em termos gerais, “o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho” (IMBERNÓN, 2001, p. 25-26).

A busca pelo profissionalismo envolve características e capacidades específicas da profissão, considerando toda complexa variedade de saberes a que um profissional deve se submeter para desempenhar bem o seu trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade. O profissionalismo seria “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p.65). O autor ainda afirma que este conceito está em permanente elaboração, e quando de sua análise não se deve desconsiderar o momento histórico concreto e a realidade social em que ele se legitima, ou seja, só pode ser analisado de modo contextualizado.

Por sua vez, profissionalização consiste num processo bem mais complexo de mudança social, não se restringindo apenas a formação profissional, mas ações que envolvem alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho, atuação e respeito às práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. O fato é que a profissionalização não pode ser concebida como “sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUIITA, 1991, p.41).

Dubar (2005), a partir de estudos da profissão, advoga que este conceito pode ser tomado como uma categoria da vida cotidiana e que envolve valor e prestígio. Nóvoa (1999) por sua vez, ao referir-se à profissão docente admite ser evidente que há uma perda de prestígio associada à alteração do papel dos professores, com o passar do tempo, na comunidade escolar.

Sobre a questão do prestígio relativo à profissão docente, (HOYLE apud SACRISTÁN, 1999) considera que há seis fatores determinantes:

[...] 1º) a origem social do grupo, que provém das classes médias e baixa. 2º) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário. 3º) a proporção de mulheres, manifestação de uma selecção indirecta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado. 4º) a qualificação académica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário. 5º) o status dos clientes; 6º) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino (p. 66-67).

Esses critérios nos permitem analisar e compreender melhor a profissionalidade, uma vez que a atividade docente não é alheia as condições psicológicas e culturais dos professores. Partindo dessa perspectiva, verifica-se que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam recorrentes as declarações sobre a importante missão que lhes compete.

Ainda no campo do estudo das profissões, (BOURDONCLE apud SANTIAGO, 1994) propõe uma tripla distinção entre profissionalidade, professionismo e profissionalismo. Conforme o autor, a profissionalidade é um

termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais e geralmente vem sendo colocado como uma evolução da ideia de qualificação.

Já o profissionalismo seria um caso de neologismo ligado a estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão. O que ocorre claramente pela ação dos sindicatos e das corporações para inculcar no *métier* um estatuto profissional, para transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Por essa via, o profissional em formação vai entendendo as exigências profissionais coletivas. Seriam elementos de fora, um *habitus* da coletividade construído ao longo da história profissional, que é desvendada paulatinamente por aquele que vai se fazendo profissional. Cabe chamar a atenção para não associar profissionalismo com aspectos técnicos de intervenção produzidos externamente à prática.

Finalmente, o terceiro conceito, profissionalismo, é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Segundo Enguita (1991) cinco são as categorias do profissionalismo docente: competência, licença, vocação, independência e auto-regulação. A competência diz respeito à identidade política e técnica do profissional conferida pela formação específica, geralmente, em nível universitário, permitindo ao profissional compartilhar conhecimentos, normas e valores que o identificam com seus pares. Embora as políticas públicas formativas e de educação do país reforçar a ideia de que qualquer um pode ser professor.

Conforme Enguita (1991) a licença, seria a contrapartida da competência e demarcaria o campo profissional de atuação. Quanto à categoria vocação, segundo o autor, está relacionada à fé, como um chamado para prestar um serviço ao bem comum, fato que contribuiria para a desprofissionalização do trabalho docente.

A independência, outra categoria do profissionalismo sugerida por Enguita (1991), seria a autonomia inerente à profissão, fato que não condiz

com a realidade, uma vez que os professores são parcialmente autônomos diante das agências contratantes. A categoria auto-regulação supõe que órgãos reguladores controlariam a profissão mediante um código deontológico.

Outra derivação terminológica de profissão é a profissionalização. Para Veiga (2006) profissionalização diz respeito ao processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. A profissionalização docente é entendida na dimensão social, complexa e multidimensional, fundamentada nos valores da cooperação entre os indivíduos e progresso social.

A profissionalização não se resume a formação profissional, mas envolve alternativas que garantam melhores condições objetivas de trabalho e de atuação e respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional. A profissionalização percorre outros caminhos que não são garantidos somente pela formação inicial (HYPOLITO, 1999).

Em estudo intitulado “A profissionalização docente e as políticas públicas no Brasil”, Weber (2003) levanta uma discussão sobre o processo de profissionalização docente. Os resultados do estudo mostram que as linhas gerais orientadoras do debate sobre a formação de professores, no Brasil, confirmam, de um lado, aspectos relacionados à discussão sobre as profissões e suas marcas sociais e, por outro, seu lugar no delineamento da profissão e base crítica para inserção no mundo do trabalho. A autora afirma ainda que as dimensões, intelectual e política da profissionalização docente, constituem-se como vertentes a serem exploradas, a fim de apreender a complexidade de um processo que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação escolar, porque tem as marcas da luta pela construção da democracia.

Brzezinski (2008) compreende a profissionalidade como um conjunto de conhecimentos, de saberes e capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades. Consiste na complexa conjugação de requisitos profissionais indispensáveis àquele que busca uma formação para o futuro exercício no campo da docência. A autora refere-se ao profissionalismo como o desempenho competente e comprometido, o cumprimento de deveres

e responsabilidades no exercício da profissão do magistério. Segundo ela, dentre tantos outros, esses traços mostram que são qualidades intrínsecas do profissionalismo: a docência como base da identidade de formação de todo profissional da educação; uma base comum nacional de formação inicial; a concepção de formação ao longo da vida quer seja em espaços formais ou espaços não-escolares; a avaliação processual e contínua de desempenho profissional; um piso nacional unificado, traduzido em remuneração condigna, associada às boas condições de trabalho definidas em um plano de carreira.

Bellochio, Terrazan e Tomazetti (2004), trazem algumas contribuições à discussão sobre profissão e profissionalidade dos professores no Brasil. Eles tratam o conceito de profissão e o processo de constituição da docência no Brasil a partir de categorias como: estatização do ensino, institucionalização da formação de professores e cientificação da pedagogia. Os autores admitem que a profissionalização de professores não é uma discussão recente, pois já era objeto de debate no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Suas reflexões confirmam que a profissionalidade dos professores será mais propícia quando conjuntamente houver mudança nas condições de trabalho, melhoria do salário, carreira mais compensatória e atraente.

Diante dessa complexidade, refletimos sobre como em diferentes épocas, o professor foi assumindo papéis diferenciados e “se consolidaram como profissão num tempo que pertence definitivamente ao passado e que, portanto, se encontram agora numa encruzilhada de opções” (NÓVOA, 1999, p.11).

A respeito dos significados e sentidos do trabalho docente, Basso (1997) propõe uma articulação dialética entre as condições subjetivas (interesse, vocação, amor) e as condições objetivas (troca de experiências, jornada de trabalho, salário). O autor admite que tal articulação apresenta-se como um caminho para a compreensão do trabalho docente, permitindo o delineamento de possíveis intervenções visando à reformulação da prática do professor e de sua formação e afirma que:

o trabalho do professor, não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento”. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre “as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor (p. 20).

Essa discussão nos leva a pensar que os fatores pessoais se somam aos fatores formação acadêmica e as condições de trabalho do professor e, a reunião desses fatores colabora para dar corpo ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Ao refletir sobre a questão do trabalho, nos fundamentamos nas contribuições de Marx<sup>1</sup>. Para ele, a categoria ‘trabalho’ permeia dois sentidos diferentes. O primeiro mencionado nos primeiros escritos marxistas e que podemos chamar de “antropológico”, mostra o homem como dependente do seu próprio meio. O segundo, de teor teórico-gnosiológico, apresenta-o como uma categoria da teoria do conhecimento tradicional. A relação sujeito-objeto deixa de ser abstrata tornando-se prática, construída no e pelo trabalho. Assim, o trabalho é tido com significado concreto, de transformação da realidade.

Para Marx (1988) esta tematização sobre o trabalho constitui-se como essência constitutiva do homem, categoria fundante do ser social. Se o trabalho dá sentido à vida do homem, no instante em que o trabalhador é explorado e não se sente livre em sua atividade vital, torna-se estranho a ele.

A concepção de Marx enfoca um duplo aspecto da atividade humana: o trabalho em geral, criador de valor de uso; e o trabalho estranhado, criador de valor de troca. Nessa dupla face do trabalho, Marx evidencia a tematização da *alienação*, cuja formulação teórico-conceitual situa-se particularmente no modo de produção capitalista e na sua particular e específica forma de produção material. A alienação, como momento positivo, é necessária e constitutiva da objetivação no processo do trabalho. Enquanto negatividade, no entanto, exprime-se como estranhamento.

---

<sup>1</sup> Reflexões construídas a partir de texto produzido na disciplina de Fundamentos Sócio-Econômicos da Educação PPGE-UFPE.

O professor, nesse quadro desenhado por Marx (1988), aproxima-se do trabalhador, do proletário. Alienado do produto do seu trabalho, impedido de participar efetivamente das decisões que permeiam sua profissão e prática, passa a vender a força de trabalho, dando aulas “em série”, em intermináveis jornadas de esforço. Acaba aderindo, sem perceber, ao fetichismo que permeia as relações capitalistas de produção; acaba desenvolvendo uma subjetividade – mediada pelas condições sociais – que inclui a estagnação ou a conformação por tal situação.

A seguir apresentamos alguns estudos que nortearam nossa pesquisa e nos ajuda a compreender a gama de olhares que recaem sobre a profissão professor, além da abordagem multidisciplinar e transversal utilizada para tratar da complexidade do fenômeno estudado, articulando os diversos conceitos tratados tanto numa perspectiva de ordem psicológica quanto sociológica.

### **A profissão professor na produção científica**

Várias são as dimensões teóricas e de análise adotadas nos estudos<sup>2</sup> sobre profissão docente, temas como: significado e sentido do trabalho docente; imagens e visões sociais da profissão; memória e gênero; desencanto, evasão e abandono da profissão, o processo de intensificação e precarização do trabalho docente quanto às condições de trabalho, os baixos salários e processos de construção de identidade e carreira; relações de trabalho e saúde, entre outros vem sendo discutidos e investigados na produção científica.

---

<sup>2</sup> Ver estudos como os de: André et al (1999); Brzezinski e Garrido (2001) Ramalho e outros (2000) para se obter um panorama geral das linhas de pesquisa mais estudadas envolvendo a profissão professor.

Sobre as imagens da profissão professor, Campos e Mata (2007) resgatam através de relatos das experiências vivenciadas por professores em curso de formação de nível médio e superior as representações sobre a formação de professores e a carreira do magistério. A pesquisa revelou que o cotidiano do profissional de educação, aparece como uma amarra, a tentativa de se fazer reconhecido como trabalhador em educação. O estudo aponta ainda a necessidade de se extrapolar os limites históricos dessa formação, a fim de nos constituirmos como sujeitos culturais conscientes e capazes de corresponder aos compromissos da prática política rompendo o mito instituído de que o profissional da educação trata somente do pedagógico, como se fosse possível separar o ato pedagógico do político.

Conti (2006) investigou as visões sociais compartilhadas nos relatos de vida de seis professoras acerca da profissão docente a partir dos estudos de gênero e dos conceitos de classe social e classes populares. O autor constatou que do ponto de vista das relações de classe, fator capaz de interferir significativamente nas visões sociais acerca do magistério, as professoras sinalizaram uma expressiva dedicação em lograr uma melhor condição material de vida e um lugar simbólico mais elevado. Da perspectiva gênero foi constatado um processo não linear e uma contradição evidente, gerando uma necessidade de ampliação da investigação. Para ele o professor e a professora podem formular um discurso sobre qualquer um dos âmbitos (vida privada e profissional) a partir de sua prática social, porém não havendo garantia que isso ocorra.

Monfredini (2008) mostra a relevância de pesquisas que procuram compreender a construção da profissão docente a partir das instituições escolares com base na investigação das práticas sociais que nela se desenvolvem e, ao mesmo tempo, reafirma a importância da perspectiva marxista para essa análise, especialmente à historicidade das práticas profissionais.

A relação entre a cultura escolar (desde que considerada historicamente) e as finalidades dos professores como intelectuais, individual ou coletivamente considerados, parece-nos fundamental para compreender a constituição histórica de sua profissionalidade.

Essa relação pressupõe continuidades e rupturas, uma vez que ela se realiza pelas apropriações e objetivações dos sujeitos, na instituição escolar (p.206).

Dito de outra maneira, a prática dos professores nas instituições escolares concretiza-se mediada pela cultura escolar e história de vida e profissional desses sujeitos.

Lapo e Bueno (2003) estudaram a evasão, o desencanto com a profissão e o abandono do magistério<sup>3</sup>. Os argumentos e as análises das autoras nos levam a depreender que o processo de desencanto e abandono da profissão é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores. Trata-se do desfecho de um processo que acontece lentamente, por meio de uma série de mecanismos pessoais e institucionais de que os docentes fazem uso, até que ocorra o abandono definitivo da profissão. As autoras comentam as diferentes formas e processos de abandono, em geral difíceis e conflituosos, vividos pelo professor ao tomar a decisão de deixar definitivamente a escola de origem ou a própria profissão docente.

Madeira (2000) estudou representações sociais de professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental a respeito da própria profissão. Seus resultados apontam a profissão docente como um trabalho desvalorizado socialmente, concretizado nos baixos salários, instabilidade e precariedade das condições de trabalho, esta constatação apresenta-se aliada à articulação da possibilidade de mudança de profissão, mesmo que colocado como um sonho.

Dotta (2006), em pesquisa realizada com um grupo de professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Palotina - PR analisa as representações sociais do ser professor, segundo os próprios professores. A pesquisa revelou que as representações envolvem o ensinar e o aprender; a participação no processo de construção do futuro do aluno, representando a satisfação pelo que fazem, sem, contudo, desconsiderar as dificuldades presentes na profissão.

Lyra (2006) investigou as representações sociais de 31 professores pertencentes a três gerações pedagógicas de uma escola pública e privada, localizada em bairros de classe média e periféricos da cidade de Recife-PE,

---

<sup>3</sup> Ver também Esteve (1995), Nóvoa (1995).

com formação em cursos de nível superior. Na pesquisa destaca o que pensam acerca da profissão e a profissionalização em curso no Brasil. Os resultados do estudo aproximaram a imagem do professor a três concepções: condutor do futuro, doutrinador e desamparado. Ao associar a profissão docente a de condutor do futuro os sujeitos demonstraram que o professor não é percebido apenas como transmissor de conhecimentos, mas como responsável pela construção da cidadania, favorecendo a consciência crítica e reflexão da ordem social estabelecida, possibilitando a sua transformação. A imagem em que prevalecem as bases afetivas restringe ao docente o compromisso com a formação moral de seus alunos, o que de certa forma, levaria a uma descaracterização da docência como profissão. A imagem de desamparado refere-se à situação dos docentes no sistema educacional mais amplo, centrada no fato de ser um grupo desvalorizado socialmente e enfrentar condições adversas e precárias para o exercício da profissão.

Castro e Cunha Júnior (2007), em estudo, intitulado Representações Sociais da Comunidade Escolar sobre o Bom Professor de Educação Física, analisam a representação social dessa comunidade escolar a respeito do bom professor. Os resultados demonstram que parte da comunidade (diretor e professores) possui a representação social do bom professor de Educação Física como criativo e que planeja suas aulas. Já os próprios professores de Educação Física, construíram uma representação do bom professor como líder e disciplinador, reafirmando que a corrente tecnicista de Educação Física ainda se faz presente nos dias atuais.

Lustosa, Carvalho e Sales (2007), estudaram a hierarquização docente a partir de representações sociais de licenciandos, procurando desvelar, a partir das representações sociais que os licenciandos partilham sobre os professores, possíveis níveis hierárquicos existentes nessa profissão, bem como a relação entre tais representações e atitudes desses estudantes para com o processo formativo e exercício da futura profissão. Os resultados evidenciam a existência de uma escala hierárquica da profissão docente, em que os profissionais de nível superior, qualificados, atuando em instituições bem equipadas, aparecem no topo dessa escala, e em sua base estão

inseridos os dos níveis iniciais, onde o cenário se apresenta precário, profissionais menos valorizados profissionalmente. Quanto ao exercício da futura profissão os licenciandos se viam ou tinham a expectativa de alcançar ao topo da escala hierárquica da profissão docente, pois consideram ser essa a imagem ideal de professor.

Lira (2007) analisou a configuração identitária do professorado do ensino fundamental da região metropolitana de Natal-RN, bem como procurou evidenciar como se articulam as regularidades de um *habitus* específico. Os resultados da pesquisa de Lira revelam conjunto de regularidades que configura um *habitus* professoral específico que se apresenta espelhado nas origens sociais, busca por qualificação, estilo de vida e gostos, na representação social do ser professor, sobretudo no que se refere à manifestação de um *ethos* de grupo. (grifos do autor)

Em artigo intitulado Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas Alves-Mazzotti (2007) focaliza as representações da identidade docente construídas por professores da rede pública do Rio de Janeiro frente aos desafios postos à escola na contemporaneidade. O estudo orienta-se pela abordagem estrutural das representações sociais proposta por Abric. A pesquisa envolveu professores de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª. Os resultados indicaram diferenças significativas entre as representações de ambos os grupos, conforme configurações de seus núcleos centrais. Para o grupo de 1ª a 4ª série esse núcleo é constituído por um único elemento, a dedicação, embora na periferia próxima apareça o termo cansativo. No 2º grupo (5ª a 8ª série), são evidenciados os termos dificuldade e luta. A autora conclui que os professores do primeiro grupo parecem atribuir à sua identidade um sentido tradicionalmente associado à função docente, contudo, o segundo grupo entende que ser professor hoje é lutar cotidianamente contra as inúmeras dificuldades que se interpõem entre eles e seus alunos.

Shimizu e colaboradores (2008) investigaram as representações de estudantes dos primeiros e últimos anos dos cursos superiores de licenciatura e pedagogia sobre o trabalho e a identidade docente. Os resultados revelaram

acentuadas semelhanças entre as representações dos participantes em função do curso frequentado e do tempo de permanência, indicando que os elementos centrais das representações do trabalho do professor poderiam ser comuns aos diferentes alunos e não provêm de formação acadêmica e sim de elementos mais gerais da cultura brasileira. Constatam, portanto, que as representações predominantes sobre o trabalho docente são as mesmas anteriores ao processo de formação profissional.

Levando em consideração os benefícios que o trabalho do professor pode trazer para o desenvolvimento de uma sociedade, de uma nação, consideramos bastante oportuno e pertinente levantar algumas questões sobre a valorização da profissão docente. Sobretudo alguns elementos que estão a ela vinculados: formação inicial e continuada; condições de trabalho como: regime, estabilidade e carga de trabalho, condições físicas do local de trabalho; organização de carreira, autonomia profissional e participação democrática; políticas direcionadas a saúde do professor e ainda política salarial e outros incentivos.

Sobre a remuneração do professor, o estudo de Gatti (2000) mostrou que a precariedade do trabalho docente gera reflexos negativos para o exercício da profissão, sacramentando a desvalorização do professor como formador. A autora elenca aspectos que evidenciam essa precarização, como: evasão e diminuição da procura pela formação em magistério, licenciaturas e cursos de pedagogia; o aumento do grau de frustração dos professores, afetando o clima e as expectativas depositadas no seu exercício profissional e a baixa auto-estima do professor, interferindo na sua relação com os alunos e comunidade.

As questões pertinentes às condições de trabalho dizem respeito à forma como está organizado o processo de trabalho docente. São compreendidas como: as jornadas de trabalho; as formas de avaliação de desempenho; condições materiais; relação salário e tempo de trabalho; e ainda a divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho; estruturação das atividades escolares; relação de número de alunos por professor; a saúde do professor.

A literatura nos revela que esses fatores são desencadeadores do processo de intensificação<sup>4</sup> do trabalho docente (HYPOLITO et al, 1999) contribuindo também com o processo de proletarização da profissão (ENGUIA, 2000) e mal-estar docente. Diversos autores, a exemplo de Esteve (1995), destacam que há muito tempo vem-se utilizando o tópico mal-estar docente, apresentando esta expressão como a mais inclusiva das empregadas na bibliografia atual para descrever as implicações permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Entretanto, pudemos observar também que as questões relacionadas à saúde do professor<sup>5</sup> são pouco estudadas.

Todos os aspectos tratados até aqui buscaram abordar a diversidade de fatores pelos quais perpassam a profissão professor, e desta forma, fortalecer nosso embasamento sobre a profissão docente. Nosso próximo capítulo aborda nosso referencial teórico, as representações sociais.

---

<sup>4</sup> Ver autores como: Larson (1980), Apple (1995).

<sup>5</sup> Sobre 'saúde do professor' ver: CODO, W. (Coord.). Educação: carinho e trabalho: *burnout*, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. RJ: Vozes: UNB, 2000; ESTEVE, J. M., O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1987; LIPP, Marilda (Org.) O stress do professor, Campinas: Papirus, 2002.

## **CAPÍTULO II – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

## Origem e conceito de representações sociais

A noção de “representação social” foi proposta por Serge Moscovici na pesquisa *La psychanalyse, son image, son public*, publicada na França em 1961. Ao propor esta noção, faz uma análise crítica de idéias e conceitos predominantes no campo da psicologia e da sociologia.

Para a Psicologia Clássica a representação seria compreendida como mediação entre conceito (idéia) e objeto, transferência do exterior para o interior e Moscovici (1978) avança essa concepção afirmando: representar uma coisa, um estado, não consiste em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto (p.58).

Ao questionar o conceito “representações coletivas”, de Émile Durkheim<sup>6</sup>, que supõe indivíduos passivos, aceitando as ideias que circulam na sociedade, sem intenção de transformá-las, Moscovici vai considerar as representações caracterizadas pelas interações humanas, ou seja, uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (p.26).

Segundo Jovchelovitch (2004) a representação é uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica. Este fenômeno só pode ser compreendido em relação a todos os outros, uma vez que

Este processo é ontológico na medida em que tem um papel constitutivo na emergência do sujeito humano como um ser que representa a si mesmo e, portanto, possui uma identidade. É epistemológico na medida em que permite o (re) conhecimento: o saber sobre o objeto – tanto o Eu como um objeto para si mesmo como o objeto-mundo. Ele é um processo psicológico na medida em que se estrutura e se manifesta como processo psíquico suscetível aos estratagemas da paixão, da ilusão e do desejo. É um processo social porque o intersubjetivo é sua condição de possibilidade e sua matéria advém da inteligibilidade da história e da cultura. (op. cit. p.23)

---

<sup>6</sup> Em **As formas elementares da vida religiosa**, obra publicada originalmente por Emile Durkheim em 1912. No Brasil publicado pela Editora Martins Fontes.

Moscovici situa a Psicologia Social na encruzilhada entre a Psicologia e as Ciências Sociais e afirma: toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido (1978, p.11). Para Jodelet (2001) a representação social também é denominada de saber do senso comum, saber ingênuo ou natural. Ela é social porque é compartilhada e produzida nas interações dos sujeitos com os objetos e com os outros sujeitos.

Dessa forma, compreendemos que as representações sociais constituem uma ciência coletiva destinada à interpretação do real. Elas vão além do que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, da classificação de fatos e eventos. São teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço próximos. (Moscovici, 1978).

No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, socializa-o, reconstrói valores e ideias que circulam na sociedade.

A Teoria das Representações Sociais operacionaliza e permite trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e diversidade. Parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecimento e comunicação guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. O universo consensual constitui-se, principalmente, na conversação informal, na vida cotidiana, ocorrendo, neste universo, as teorias do senso comum; o universo reificado cristaliza-se no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Nele a sociedade se vê como um sistema de diferentes papéis e categorias, na qual os indivíduos não possuem igualdade e nem todos são autorizados para falar em seu nome. As representações sociais são, portanto, produzidas nos universos consensuais, mas provêm dos universos reificados. Ambos os universos atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade. Essas representações são elaboradas no âmbito dos fenômenos comunicacionais que refletem as mudanças e interações sociais, condições determinantes na sua formação.

Cabe acrescentar, de acordo com Moscovici, que as representações resultam de atividades intelectuais mediadas pela interação social cotidiana onde os indivíduos “processam” saberes consensuais e reificados. Os universos reificados seriam os saberes dos especialistas a quem se restringe a autoridade e o poder de falar sobre estes conhecimentos. O saber erudito com seu rigor lógico e metodológico. Nos universos consensuais, assistemático, Moscovici demarca a área de interesse da Psicologia Social. Nesses universos encontram-se as teorias do senso comum. Os universos consensuais, por sua vez, derivam de uma elaboração dos universos reificados e tendem a capacitar os sujeitos a apresentarem seu estoque de “teorias” para a compreensão e/ou resolução dos problemas encontrados.

O senso comum, antes considerado como conhecimento confuso, inconsistente, desarticulado e fragmentado, elaborado a partir do imediatismo do cotidiano é valorizado por Moscovici. Contrariando essa perspectiva buscou mostrar a permanente relação entre a produção científica e o seu retorno para o contexto social. Segundo ele, os sujeitos se apropriam, recriam e utilizam os conhecimentos provenientes da ciência em seu cotidiano. Ao trazer a discussão sobre o saber e o fazer do senso comum, o autor evidencia que esse tipo de conhecimento também faz história, muda rumos, constrói cultura, amplia horizontes, sustenta e fornece condições para que os grupos menos privilegiados se apropriem da ciência.

Dessa forma, o caráter inovador da teoria ao valorizar o senso comum, considera o pensamento representativo como mediador de novos conhecimentos e, conseqüentemente, um instrumento gerador de ações e comportamentos sociais. Portanto, o senso comum passa a ser visto como um tipo de pensamento articulado e por isso valorizado, construído nas interações sociais, conhecimento válido independente de classe social.

Podemos dizer que o processo representacional relaciona três níveis: (1) cognitivo que corresponde ao acesso desigual dos interesses, informações ou implicação dos sujeitos e a necessidade de agir em relação aos outros; (2) formação das representações sociais referindo-se aos fenômenos de objetivação e ancoragem; e (3) edificação das condutas, que são as

atitudes, estereótipos e opiniões. É neste sentido que o aspecto processual da representação social modela o mundo ou torna familiar àquilo que é estranho ou distante, compatibilizando diversas possibilidades lingüísticas e intelectuais e possibilitando a constituição de uma lógica para a organização da vida cotidiana. A representação social nos guia de maneira a definir os diferentes aspectos da realidade de todos os dias, de maneira a interpretar, interferir sobre eles e, se for o caso, tomar uma posição a seu respeito e defendê-los.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são sempre produtos da interação e comunicação, configurando-se em todos os momentos, como consequência do equilíbrio específico dos processos de influência social. Desse modo, ele define a representação social como um:

Sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro lugar, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua estória individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21)

Enfim, as representações sociais traduzem a visão do mundo de um determinado grupo e refletem o poder criativo, a imaginação, bem como a interação do indivíduo com o seu cotidiano. Farr (2002) afirma que uma representação social só vale a pena ser estudada se estiver relativamente espalhada no grupo, ou seja, as representações sociais são sempre de objetos relevantes.

A representação é, portanto, uma ação simbólica do sujeito com o mundo que o rodeia. Um mundo que o institui como sujeito, ao mesmo tempo em que vai se transformando enquanto resultado da ação humana. Neste sentido, Bonfim (1991, p.83) afirma que as representações, para serem consideradas sociais, precisam: ser produzidas coletivamente e se destacarem como formadoras de condutas e orientadoras das comunicações sociais.

## **A importância da comunicação para a construção de representações sociais**

A comunicação social é relevante para a elaboração da representação social, pois ela tem um duplo papel: tornar o estranho familiar e o invisível perceptível. O processo de interação e comunicação entre as pessoas indica que o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração (Moscovici, 2003, p.9). Jodelet (2001) acrescenta que a comunicação desempenha um papel edificante nas trocas e interações que acontecem na elaboração de um universo consensual. Remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na criação dos sistemas intelectuais em suas diferentes formas. Afirma:

A comunicação é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas (JODELET, 2001, p.32)

Assim, reiteramos que as representações não são simples mecanismos ou cópias das impressões dos indivíduos, elas resultam da interação homem e sociedade mediada pela comunicação, onde estão presentes signos e símbolos. Daí a pertinência desta teoria para nosso estudo, uma vez que esta proporciona uma maior aproximação, a partir dos discursos, dos sentidos e significados que os professores atribuem a própria profissão e, do ponto focal de nossa investigação, que é caracterizar o processo de construção dessas representações sociais.

## O processo de construção das representações sociais

Moscovici (2003) argumenta que o propósito de todas as representações é transformar algo estranho em familiar. A familiarização resulta do processo de objetivação e ancoragem, onde esse estranho passa a ocupar um lugar dentro do nosso universo comum.

Para compreender o fenômeno das representações sociais, é necessário situar seus processos formadores, que Moscovici caracterizou como **objetivação** (colocar para fora a subjetividade, concretizar as ideias) e **ancoragem** (dar sentido a algo concreto, integrá-lo cognitivamente, classificá-lo, nomeá-lo), que compreendem a articulação entre atividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as representações.

A objetivação dá materialidade a um objeto abstrato, dando-lhe forma, materializando a palavra, tornando quase tangível e concreto o conceito abstrato, reabsorvendo um excesso de significados, corporificando os pensamentos, tornando físico e visível o impalpável, transformando em objeto o que é representado. Palavras são associadas a objetos, o abstrato torna-se concreto.

De acordo com Bonfim (2003, p. 85), a objetivação seria a concretização de um objeto abstrato representado; quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum. Moscovici (2003, p. 61) define a objetivação como transformar algo abstrato em algo quase concreto, ou seja, a materialização de um conceito que antes nos era totalmente estranho. Moscovici (2003) acrescenta:

Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. (...) A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala (...) em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (...) objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem. (...) Desde que suponhamos que as palavras não falam sobre "nada" somos obrigados a ligá-las a algo, encontrar equivalentes não-verbais para elas... (p.71-72).

Segundo Jodelet (2001) o processo de objetivação é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização.

A construção seletiva é o mecanismo usado pelas pessoas para se apropriarem de determinado conhecimento teórico ou científico e a seleção vai variar de grupo para grupo ou em função de valores aprendidos na cultura.

A esquematização estruturante ou núcleo figurativo é o elemento estável das representações; tendo duas funções: geradora e organizadora da representação. A naturalização, como sugere o próprio termo, vai conferir uma realidade plena ao que antes era abstração, onde o conceito deixa de ser uma idéia ou simbolização da imagem para tornar-se uma entidade autônoma.

Ancoragem é o processo que dá significado ao objeto que se apresenta à nossa compreensão, fornecendo a ele um contexto inteligível, interpretando-o. Trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao se converter em categoria e se integrar a grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto. Ancorar é trazer categorias e imagens conhecidas ao que ainda não está classificado, ou seja, amarrar o desconhecido em representações já existentes. Assim, o novo objeto da representação ganha sentido, o que é novidade passa a ser integrante e enraizado no sistema de pensamento ou em outras representações e, por sua vez, integra o indivíduo e o mundo social porque o que é comum ao grupo permite compartilhar a comunicação e influenciar a ação. Para Moscovici (2003) a ancoragem:

[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (...) Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas, que não tem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (p.61-62).

Jodelet (2001) afirma que os dois processos formativos das representações, a ancoragem e a objetivação, se relacionam dialeticamente para assegurar as três funções fundamentais da representação: incorporação do estranho ou do novo, a interpretação da realidade e a orientação dos comportamentos. A ancoragem está estruturada sob três condições: a atribuição de sentido, a instrumentalização do saber e o enraizamento no sistema de pensamento.

A atribuição de sentido refere-se à apreensão de um objeto que está inscrito numa rede de significações para situá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. O pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído com a finalidade de ordenar a novidade a esquemas antigos.

A instrumentalização do saber confere um valor funcional para que os indivíduos possam realizar uma interpretação do real. Pela mediatização desse sistema de interpretação na relação do indivíduo e o meio, o novo objeto se transforma em um saber útil na tradução e compreensão da realidade. O enraizamento do sistema de pensamento se refere ao movimento de incorporação social do novo atrelado a um algo já pensado e arraigado.

Diante do exposto, podemos afirmar que a ancoragem e a objetivação são dois processos sócio-cognitivos distintos, mas interdependentes. A ancoragem introjeta idéias desconhecidas para as já conhecidas, portanto, classifica, rotula, sintetiza, avalia o objeto, criando o simbólico. Sua função é assegurar o elo cognitivo da representação social. A objetivação, por sua vez, é o conhecimento mais forte, enraizado e resistente. Ao mesmo tempo seleciona, compara, naturaliza e concretiza a conduta do indivíduo.

Se, como vimos uma profissão institui-se na vida social, então é pertinente por tudo que já afirmamos antes, identificar e analisar as representações socialmente constituídas do “ser professor”. Isso porque o poder das profissões enraíza-se em alguma organização do trabalho, com seus grupos e subgrupos, não paira em algum vazio social. Ela é reconhecida por seus membros, mas, particularmente, pelos demais atores sociais em certo momento histórico.

## Os desdobramentos da teoria das representações sociais

De acordo com Sá (1998) a Teoria das Representações Sociais vem sendo redimensionada a partir de estudos complementares que se desdobram em três correntes: Denise Jodelet, em Paris, sendo a mais fiel a teoria inicial; numa perspectiva mais sociológica temos Willem Doise, de Genebra e outra que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, ou seja, a Teoria do Núcleo Central, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence. O autor sugere ainda a consolidação de uma quarta corrente, a de Wolfgang Wagner (1998) que vem tratar da sócio-gênese das representações sociais.

Jodelet contribui no sentido da sistematização da Teoria, na medida em que atribui uma feição mais objetiva – estilo científico – as proposições básicas de Moscovici e ainda, ao acrescentar a necessidade de assegurar uma ampla base descritiva dos fenômenos de representação social (Sá, 1998, p.74). A autora também dá maior ênfase aos discursos, aos comportamentos e as práticas sociais que as pessoas e grupos mantêm.

Sobre a abordagem de Doise, podemos dizer este considera que as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações. O autor privilegia a intervenção das dinâmicas sociais, como a de natureza cultural, nas atividades cognitivas de raciocínio. Para Doise, o que realmente interessa é analisar as representações sociais a partir dos “princípios geradores”, enfatizando a influência do “metassistema social” sobre o sistema cognitivo, isto é, os elementos e relações cognitivas que constituem o conteúdo de uma representação trazem a marca de um condicionamento social, que por sua vez, teria sido operado no mesmo processo de sua formação. (Sá, 1998, p. 75-76)

Das abordagens acima relacionadas, a perspectiva de Abric foi a que chegou a se formalizar em teoria, conhecida por Teoria do Núcleo Central (TNC) ou abordagem Estrutural. Esta abordagem defende a representação

social como sistema sociocognitivo específico, um conjunto organizado ou estruturado, organizado em sistemas: um sistema central e um periférico, com características e funções distintas.

Por apresentarem características contraditórias, isto é, serem ao mesmo tempo estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas as representações são tomadas como estruturas. A TNC trouxe contribuições por atribuir aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável, flexível e individualizado. Outro aspecto relevante decorre dessa proposição estrutural básica: a transformação das representações e a comparação entre elas. Quanto à transformação das representações, esta sempre começa pelo sistema periférico, devido às modificações ocorridas nas práticas sociais, podendo apresentar vários desenvolvimentos e estados finais, de acordo com as circunstâncias. Para comparação entre as representações mantidas por dois grupos distintos ou por um mesmo grupo em momentos diferentes, a teoria proporciona o seguinte critério: estas se apresentarão diferentes se – e apenas se – os seus núcleos centrais tiverem elementos significativamente diferentes; caso contrário, serão estados diferentes de uma mesma representação, em função das situações específicas em que se encontrem os dois grupos ou, sendo um mesmo grupo, do estágio em que se encontra o processo de transformação de sua representação.

Ao propor o estudo da sócio-gênese das representações sociais Wagner (1998) vai defender a idéia de que a representação social não pode ser considerada como explicação causal de comportamento, que para isso ocorrer deveria ser instituído a ela numerosos critérios de diagnóstico que permitiriam caracterizar as representações além de sua estrutura interna e do mero compartilhar. Esses critérios vão do mais geral ao mais específico, são eles: consenso funcional, critério de relevância, de prática, de holomorfose e de afiliação. Representação social para Wagner (1998, p. 3-4) é um conteúdo mental estruturado, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico, sobre um fenômeno social relevante, que toma forma de imagens ou metáforas, e que é

conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. Segundo o autor, não é possível que uma representação determine um comportamento, pois do seu ponto de vista representação e ação formam um complexo inseparável. O comportamento é parte e parcela da representação por isso não pode ser separado conceitualmente.

Para Wagner (1998, p.4), a pesquisa em representações sociais pode ser organizada em três campos distintos: popularização da ciência, referente à abordagem original das representações sociais, ou seja, o saber científico socializado como conhecimento popular; imaginação cultural um vasto campo de objetos culturalmente construídos ao longo da história e de seus equivalentes modernos e há também o campo de condições e eventos sociais e políticos, onde prevalecem representações que tem um significado o mais curto prazo para vida social.

Conforme Dotta (2006, p. 24), o mais importante é considerar que não há incompatibilidade entre essas abordagens, uma vez que possuem a mesma matriz teórica. Dessa forma, “a grande teoria” se faz presente em todos os estudos usando representações sociais a partir da perspectiva moscoviana, ficando por conta das abordagens sua complementação.

Reiteramos que a pesquisa em representações sociais nos ajuda a compreender como os indivíduos e grupos podem constituir um mundo previsível e estável em meio a tanta diversidade, ou seja, o fenômeno das representações está sempre relacionado aos problemas sociais implicados na diferença da sociedade; sendo vistos como a vida coletiva adaptou-se às condições descentradas de legitimação, contribuindo para a compreensão dos fenômenos sociais, possibilitando a comunicação de massa e a circulação de ideias coletivas.

Definimos, portanto, a abordagem original de Moscovici (1978, 2003) complementado por Jodelet (2001) para fundamentar nossa pesquisa. Segundo Sá (1998), ela confere mais objetividade as suas proposições quando explicita que as representações sociais orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e que podem ser conhecidas através dos suportes pelos quais são veiculadas na vida cotidiana. Suportes esses que se traduzem nos

discursos das pessoas e dos grupos que mantêm as representações, seus comportamentos e as práticas sociais nas quais se manifestam.

### **Representações sociais, educação e profissão docente**

No âmbito da educação, Gilly (2001) foi um dos primeiros a destacar a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais, não apenas numa perspectiva ampla, mas também para análises mais detalhadas de aspectos do cotidiano escolar, das classes, saberes, instituições educacionais e relações pedagógicas.

A questão da valorização do conhecimento empírico e interação entre o indivíduo e o social provocaram uma ruptura com os parâmetros orientadores da Psicologia Social, levando a Teoria das Representações Sociais a enfrentar resistência e desprestígio por muito tempo. Porém, com a crise de paradigmas científicos, que colocou em discussão a tradição positivista desde a década de 1980, a Teoria das Representações Sociais vem se difundindo nos meios acadêmicos brasileiros, como um referencial apropriado, também, aos estudos no campo educacional.

Esse referencial teórico vem se consolidando no Brasil sendo os autores mais estudados: Moscovici, Jodelet, Abric, Alves-Mazzotti, Doise, Gilly, Madeira, Flament, Wagner e outros. Alguns estudos no Brasil já se preocuparam em mostrar também o estado do conhecimento das representações sociais e a educação como Shimizu & Menin (2005) e Machado (2006).

No âmbito nacional, destacamos alguns estudiosos na área da educação que utilizaram a abordagem das Representações Sociais: Alves-Mazzotti (2002) investigou as representações sociais do trabalho infanto-juvenil construídas entre professores de escolas públicas, alunos trabalhadores, seus

pais e empregadores; Madeira (1998, 2002) tem estudado as representações de diferentes objetos educacionais como: a escola e o saber, a profissão docente e teorias de aprendizagem entre professores; Machado (2003, 2007) estudou as representações sociais de construtivismo e ciclos de aprendizagem entre professores alfabetizadores.

Santos<sup>7</sup> (2009) analisou produção (Trabalhos/Pôsteres) da ANPED, no período de 2007 a 2009 a fim de indicar o quê e como se pesquisa em Representações Sociais em Educação, identificou especificidades e avanços no processo de difusão da Teoria das Representações Sociais. Desse total apenas 15 produções, de fato, fizeram uso da teoria. Foram privilegiados nessa análise aspectos como: objetos de representação social; preferências teóricas (autores indicados) e procedimentos metodológicos utilizados. Os resultados apontaram a consolidação da Teoria das Representações Sociais, diversidade de objetos e procedimentos metodológicos adotados, o que vem confirmar a transversalidade e dinamicidade da teoria. O estudo sinalizou que a produção no campo, embora venha se consolidando, necessita ser mais refinada e fortalecida.

Como afirma Jodelet (2001), o campo da pesquisa em representação social tem se revelado extremamente promissor, marcado pela transversalidade, vitalidade e complexidade, características inerentes desta teoria. Tem sido objeto de interesse de várias áreas como: a Sociologia, Psicologia, Antropologia, História, Saúde, Educação, o que atesta sua transversalidade. Além de assumir também um caráter multidisciplinar, articulando uma série de conceitos tanto de ordem psicológica quanto sociológica. Fato que nos revela cada vez mais a proximidade desta teoria com o nosso objeto.

Ciente do caráter fértil da teoria a adotamos como suporte para estudar a profissão docente. A adoção deste referencial nos permitiu analisar as representações sociais do 'ser docente' entre os professores e suas

---

<sup>7</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida pela autora no curso da disciplina Pesquisa em Formação de professores e Prática Pedagógica II do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE, segundo semestre de 2008, pelas professoras Dra. Maria Eliete Santiago e Dra. Laêda Bezerra Machado.

implicações para o exercício da profissão. No próximo capítulo, apresentaremos o percurso de nossa pesquisa.

**CAPÍTULO III – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

## A opção pela abordagem qualitativa

Para analisar as representações dos professores da própria profissão e os sentidos atribuídos ao ser docente adotamos a abordagem qualitativa, entendendo que ela trabalha com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. (MINAYO, 1994, p.22)

Desse modo, nosso estudo adere à abordagem qualitativa com enfoque dialético, por compreendermos que esta abordagem, como diz Minayo (2000, p. 24) “(...) se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados”. Chizzotti (1998) acrescenta ainda que “a abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79).

O enfoque dialético de nosso estudo tem como objetivo primordial recuperar a totalidade no interior da qual se estabelecem as relações entre os diferentes estágios do desenvolvimento histórico, entre o todo e a parte e entre as diferentes partes do todo. Sobre a dialética, Chizzotti (1998) afirma que esta

também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e objeto, no processo do conhecimento, valorizando a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. (p. 80)

Na pesquisa qualitativa, os participantes da pesquisa são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupomos que se trata de um “conhecimento prático, de senso comum e representações

relativamente elaboradas que dão sentido a vida e orientam as suas ações individuais” (CHIZOTTI, 1998, p. 83). Esse aporte permite pensar a realidade social como totalidade concreta, como um todo estruturado, que transforma em composição significativa cada fato ou conjunto de fatos. Totalidade esta, no entanto, compreendida não apenas como um conjunto de todos os fatos, mas como um todo estruturado, dialético, no qual um fato qualquer (classe de fatos ou conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976, p. 35-36).

Todos os fenômenos na pesquisa qualitativa são igualmente considerados: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, frequência e a interrupção, fala e silêncio. O mais relevante e que se aproxima das nossas intenções é o fato das experiências relatadas ocuparem o centro de referência das nossas análises e interpretações (CHIZOTTI, 1998, p. 90).

A abordagem qualitativa se coaduna com nossas preocupações, por compreendermos que as representações sociais não são apenas conhecimentos cristalizados por meio da conduta dos indivíduos, mas alimentadas, veiculadas e renovadas através do diálogo dos sujeitos com seus pares sobre determinados fenômenos sociais de comum interesse, que fazem parte de seus contextos, revelados através de suas falas (FREITAS, 2005, p. 72-73).

### **Contextualização do campo empírico**

Adotamos uma concepção de campo sintonizada com a perspectiva de Minayo (2000, p.105) que entende por campo o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação.

O trabalho de campo foi realizado no período de abril a agosto de 2009. Tomamos como suporte uma relação das escolas municipais (2009) cedida pela Secretaria de Educação do Município de Jaboatão (SEDUC), nessa lista constava a distribuição das 115 escolas em seis regionais, seus respectivos endereços e telefones, o que nos facilitou a localização e um primeiro contato com as mesmas.

Estabelecemos a partir desse universo alguns critérios para escolha no nosso lócus de investigação: optamos pelas escolas que fazem parte do nosso campo de atuação profissional, pois este foi um dos elementos geradores de nossas inquietações e motivador desta investigação e, em segundo lugar, por se tratar de uma rede pouco pesquisada no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPE- PPGE (Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica). Constatamos mediante estudo exploratório<sup>8</sup> realizado junto ao banco de teses e dissertações do Centro de Educação que o município de Jaboatão dos Guararapes não tem sido tomado como campo de pesquisa de modo frequente.

Nossa amostra, portanto, é composta por seis escolas que fazem parte da Regional 2 - Cavaleiro. À medida que conhecemos as escolas, alguns elementos merecem ser revelados, pois acreditamos que eles nos proporcionam uma melhor visualização do campo, haja vista a contextualização representar um aspecto importante no estudo das representações sociais, pois é, também, nesse espaço que elas se constroem.

A maioria das escolas pesquisadas oferece apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. No que tange a estrutura física podemos classificar que cinco escolas são de pequeno a médio porte, ou seja, funcionam em imóveis do tipo residência adaptadas. Apenas uma possui um terreno significativamente grande.

As escolas atendem a comunidades de baixo nível sócio econômico, e após contato com a direção, professores e alguns moradores nos foi revelado que a maioria dessas comunidades enfrenta sérios problemas de infraestrutura

---

<sup>8</sup> Os resultados evidenciaram que 03 estudos vinculados a este Núcleo tiveram Jaboatão dos Guararapes como campo empírico – AMORIM, 2004; HOLMES, 2006 e ALBUQUERQUE, 2007 sendo que apenas este último se fundamenta na Teoria das Representações Sociais.

como: falta pavimentação nas ruas, saneamento básico e segurança, transporte coletivo reduzido, enfim fatores que dificultam a sobrevivência, comprometendo inclusive o bom andamento das atividades escolares.

No tocante ao acesso as escolas, podemos citar o período de chuvas como um das grandes dificuldades a serem enfrentadas. Os depoimentos de algumas professoras e comentários de algumas mães de alunos revelaram que na época das chuvas o acesso às instituições é difícil, as ruas ficam intransitáveis, em alguns casos há alagamentos e infiltrações nas instalações escolares, levando-as a suspenderem suas aulas. Por exemplo, presenciamos um deslizamento de barreira próximo ao muro de uma das escolas. Também foi observado e confirmado por algumas mães que na época das chuvas a coisa piora mesmo nem os ônibus conseguem entrar até o terminal, próximo à escola.

As salas de aula em sua maioria são pequenas e pouco ventiladas. Outro fato observado foi o pouco espaço para o funcionamento da secretaria, sala dos professores, coordenação, direção, sendo na maioria um espaço pequeno dividido para todos esses segmentos trabalharem juntos. A esse respeito, algumas professoras relataram a dificuldade de um espaço para se reunirem. Apenas uma, das seis escolas pesquisadas, tem quadra esportiva, as demais possuem um pátio pequeno utilizado para recreação e realização de eventos. A merenda é fornecida por uma empresa contratada pela prefeitura e os alunos demonstraram gostar do que é oferecido.

## Caracterização dos participantes da pesquisa

De posse da relação nominal dos servidores no cargo de professor cedida também pela SEDUC, e após um primeiro contato com as escolas, fomos percebendo que alguns professores estavam de licença, atuando em outras funções, transferidos, enfim se encontravam em várias situações que não a de regência como constava na relação, ou seja, apesar de muitos ocuparem o cargo de Professor 1 (nomenclatura utilizada pela Secretaria de Educação para designar o professor que se encontra em sala de aula), não estavam restritos a função de regência assumindo também outras funções como: Diretor, Vice, Secretário, Supervisor, inclusive professores Readaptados e disponíveis ao Sindicato.

Assim nossa amostra se constituiu de 20 professoras que trabalham efetivamente na função de regência com turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries<sup>9</sup> do ensino fundamental. Nossa escolha ateu-se ao fato desse grupo de professores manterem um contato direto e mais expressivo com seus alunos e estabelecerem com eles uma rotina, diferentemente do professor que mantém o regime de hora aula, por exemplo. Isso nos leva a crer que, essa especificidade possibilitaria a revelação de maiores detalhes sobre a dinâmica que envolve a profissão docente.

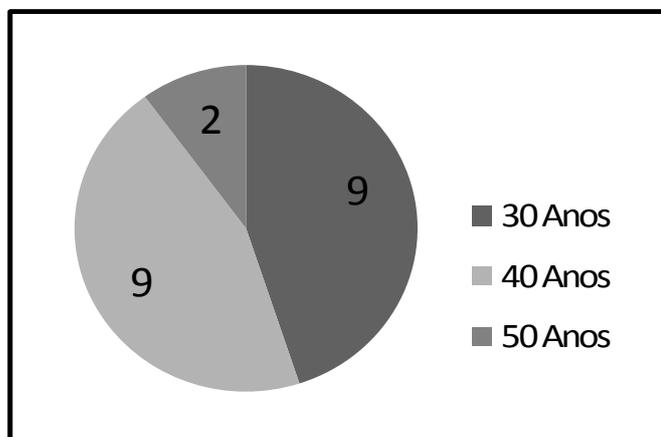
Shimizu e Menin<sup>10</sup> salientam que é essencial conhecer os sujeitos das representações sociais para se compreender porque falam o que falam (2005, p. 107). Portanto, apresentaremos uma caracterização geral do grupo de entrevistadas, envolvendo variáveis como: gênero; faixa etária; local e tempo de atuação profissional e formação, considerando o nível e a natureza do curso.

---

<sup>9</sup> Seriam aquelas que atuam do 2º ao 5º ano, conforme a reforma do ensino para 09 anos.

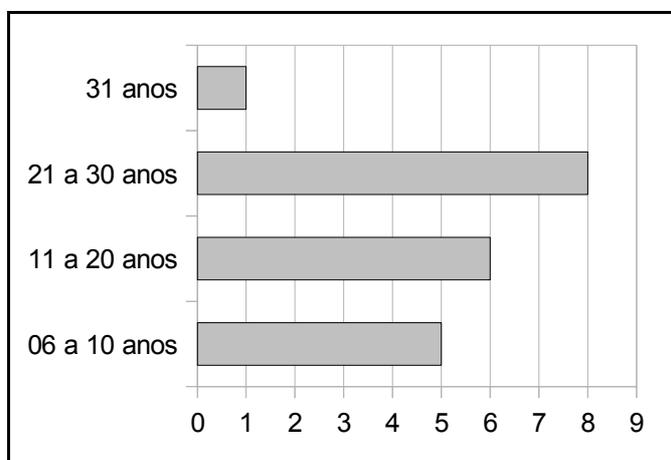
<sup>10</sup> Neste artigo as autoras apresentam uma análise sobre as características dos trabalhos brasileiros mais recentes sobre representações sociais no campo da Educação.

Quadro 1 - Faixa etária das participantes



A faixa etária das professoras entrevistadas varia entre 30 a 53 anos, sendo a maioria entre 30 a 45 anos de idade.

Quadro 2 - Tempo de atuação profissional



Quanto ao tempo de atuação na profissão oscila de 6 a 31 anos de docência. Do grupo pesquisado 5 professoras tem de 06 a 10 anos de atuação; seis entre 11 a 20 anos; oito de 21 a 30 anos e apenas uma tem 31 anos de profissão.

Quanto ao local de atuação apenas sete professoras atuam somente na rede municipal, as demais atuam em mais de uma rede, seja ela estadual ou municipal e já tiveram alguma experiência profissional na rede privada.

Em relação à variável formação, das 20 professoras que compuseram a amostra 16 possuem o Magistério, hoje Normal Médio, e 04 delas declararam possuir apenas o antigo curso científico (hoje ensino médio). Quanto ao nível superior, 10 professoras cursaram Pedagogia e 10 cursaram licenciatura, sendo: 04 Licenciatura em Geografia; 03 o curso de Licenciatura em História e 03 cursaram Letras.

### **Procedimentos de coleta e geração dos dados**

Os procedimentos utilizados para coletar os dados foram a entrevista semi-estruturada e a produção de texto narrativo, baseado na história de vida profissional das professoras. O uso desses procedimentos possibilita uma maior aproximação com os professores, além de propiciar uma ação interativa entre o pesquisador e o pesquisado.

A entrevista se apresentou como um procedimento privilegiado de coleta de informações, uma vez que o processo interativo é capaz de revelar sentidos e significados muitas vezes ofuscados por outros instrumentos. Sobre os tipos de entrevista três tipos são considerados: as entrevistas estruturadas aquelas que seguem um roteiro de perguntas previamente formuladas; as não-estruturadas em que o sujeito fala livremente sobre um tema ou questão proposta; e há ainda entre esses dois pólos, as entrevistas semi-estruturadas que articulam as duas modalidades anteriores (DOTTA, 2006, p. 47).

Sendo assim, optamos pelo uso de entrevista semi-estruturada<sup>11</sup> com questões abertas, nos apoiando no que diz Paredes (2005). Segundo ela a entrevista é

[...] para muito além da oportunidade de recolher idéias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É no nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifrada nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes. (p. 132)

Retomando a ideia de (MOSCOVICI apud SPINK, 1995, p. 99) sobre a conversação, concordamos que ela está no epicentro do nosso universo consensual, uma vez que ela molda e anima as representações sociais dando-lhes vida própria. Portanto, resultam do contínuo burburinho presente no diálogo, tanto interno como externo e permanente entre os indivíduos, durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas.

Segundo Paredes (2005), a entrevista é uma conversa entre duas pessoas, uma das quais tem objetivos definidos. Um deles é capturar o que a outra pessoa tem a dizer. Deveria ser tão simples quanto está dito, mas, nem sempre o é (p. 149). Visando, portanto, capturar a maneira como os participantes encaram o objeto pesquisado utilizamos um roteiro (anexo 1), elaborado com base nas questões clássicas, propostas por Jodelet (2001): o que, quem, como, de onde se sabe e com que efeitos?

Mesmo reconhecendo todo o potencial da entrevista, para evitar discursos racionalizados por parte dos entrevistados, utilizamos como procedimento complementar o desenvolvimento de uma narrativa tal como propõe (MINAYO apud LIRA, CATRIB e NATIONS, 2003, p. 61), para a autora as narrativas são entendidas como:

[...] aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

---

<sup>11</sup> Em Bardin (2002) trata-se de um instrumento que combina perguntas fechadas (estruturadas) e abertas, onde o entrevistado pode discorrer sobre um tema.

O texto que propomos se aproxima do gênero entrevista narrativa definida por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados discorrerem sobre temas diversos. Caracteriza-se pela possibilidade de se estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto da sua vida pessoal, quanto da sua vida social:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

A ideia básica da entrevista narrativa, de acordo com esses autores, "é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quando possível" (op.cit., p. 93).

Em nossa pesquisa optamos pelo desenvolvimento de um texto narrativo, pois acreditamos que através da narrativa e do seu processo de constituição da profissão docente, as professoras com maior espontaneidade, nos possibilitariam compreender e ampliar as discussões acerca do ser professor, reveladas durante a entrevista, tomando por base suas histórias de vida profissional. O fato de estarem produzindo um texto sobre si mesmo, buscando na memória os fatos que marcaram sua trajetória como professora, proporcionaria a esses sujeitos um exercício de auto-reflexão.

Antes de iniciar o processo de desenvolvimento tanto da entrevista como do texto narrativo<sup>12</sup>, às professoras foi esclarecido sobre o contexto da investigação, o problema que nos motivou seus objetivos e sua relevância. Solicitamos o seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, assegurando-lhe o direito de optar ou desistir a qualquer momento de nele continuar. Foram também esclarecidas sobre a garantia do sigilo das informações, bem como um retorno sobre os resultados da pesquisa.

---

<sup>12</sup> A partir deste momento adotaremos o nome 'narrativas' para o texto produzido pelas professoras, para não nos tornarmos repetitivos.

## O momento das entrevistas

Além dos critérios anteriores observados, para a escolha das escolas nos ativemos ao critério proximidade de nossa residência. As seis escolas ficavam relativamente próximas. Fazíamos um agendamento prévio normalmente por telefone e nossa rotina de coleta sempre foi assim: chegávamos às escolas nos dirigíamos à direção para apresentar o motivo da nossa estada ali, explicávamos nossa proposta de pesquisa e solicitávamos a permissão para iniciar a coleta dos dados. No geral fomos prontamente atendidas e normalmente as coordenadoras intermediaram nosso contato com as professoras. Na ausência da coordenação a própria direção nos apresentava às professoras. Cabe salientar que fomos bem recebidas em todas as unidades escolares em que estivemos.

Em alguns poucos casos a entrevista era logo realizada nesse primeiro momento e foi comum a disponibilidade das coordenadoras em permanecerem nas salas de aula enquanto as professoras se ausentavam para nos conceder a entrevista. A maioria das entrevistas, no entanto, foi agendada pelas professoras para um momento posterior, porém sempre em horário escolar. Por exemplo, de preferência quando os alunos estavam na aula de educação física ou no horário após o plantão pedagógico<sup>13</sup>, sempre reservando um momento em que as entrevistas transcorressem sem interrupções.

A possibilidade de marcar as entrevistas num horário que não o das aulas tornou-se impraticável, pois as professoras, na sua maioria, possuíam vínculo com outras redes e disponibilidade das professoras mexeu com nossas expectativas iniciais. Para o final de semana, nenhuma demonstrou disponibilidade, as professoras, inclusive, citaram a falta de tempo como um dos maiores problemas enfrentado na profissão. Segundo relataram, o deslocamento entre uma escola e outra transcorria inclusive no horário do almoço, afetando suas refeições que acabavam se tornando de má qualidade

---

<sup>13</sup> O Plantão Pedagógico é um encontro promovido pela escola, após o período de avaliação, momento em que professores e pais se reúnem, por turma e em todos os turnos, para tratarem de assuntos relativos à aprendizagem e desempenho do aluno.

ou inexistentes, sendo substituídas na maioria das vezes por lanches. A questão da saúde também foi sinalizada durante as entrevistas pelas professoras, casos de gastrite, *stress* e outras patologias foram relatados. Frente a esses comentários levantamos a hipótese se não seriam esses males resultado do acúmulo de vínculos e precarização do trabalho das docentes.

Retomando a questão das entrevistas, após nossa apresentação e explicação dos motivos da pesquisa, informávamos sobre a garantia do anonimato e sigilo sobre os dados e que a participação e contribuição seriam de grande valia para o conjunto do trabalho. Após esta conversa inicial iniciávamos a entrevista propriamente dita.

Foi elaborado um 1º roteiro de entrevista, porém após nossa aproximação com o campo e a realização de algumas entrevistas iniciais (para teste do instrumento) fomos percebendo que outras questões foram emergindo o que nos levou a redimensioná-lo. Este fato nos levou a refletir sobre o papel do pesquisador que muitas vezes vai a campo certo de que seus instrumentos, roteiros de entrevista, sistematizações já são definitivos, quando na realidade o próprio campo de pesquisa, com toda sua dinâmica e especificidade, mostra os caminhos a serem perseguidos, seguidos e redefinidos. Esta vivência em campo e redimensionamento do roteiro em função do contato direto com o grupo é mais uma das razões que nos levam a reafirmar o caráter qualitativo de nossa pesquisa.

Quanto ao local das entrevistas, este era variado, podendo ser aquele de maior silêncio ou não, afinal o contexto escolar não seria autêntico sem toda a dinâmica que o envolve. Na maioria elas foram realizadas na própria sala de aula, no pátio ou na secretaria. Em relação ao tempo de duração, variava entre 25 a 45 minutos. Algumas entrevistadas demonstravam muita sensibilidade em falar sobre a sua profissão revelando até certo saudosismo dos tempos passados onde admitiam ser bem mais respeitadas e admiradas como professoras. Estas estabeleciam sempre uma relação com a época em que eram alunas e o quanto seus professores eram tidos como aqueles considerados exemplos a serem seguidos. Apresentavam certo entusiasmo quando interpeladas sobre a profissão docente, opinando e dando

sugestões para melhoria das condições de trabalho, o que foi enriquecendo e ampliando o nosso diálogo.

Outras professoras, não é que não fossem solícitas a participarem da pesquisa, porém demonstraram certo desalento ao falar sobre a profissão, o que nos pareceu é que estavam desmotivadas e tomadas por um pessimismo frente aos desafios enfrentados no dia a dia da profissão. Essas foram mais objetivas e não se estendiam no diálogo. Convém lembrar que, esse pessimismo não se constituiu como empecilho ou provocou descrédito, pelo contrário, nos levou a estabelecer um olhar mais cuidadoso para com essa situação. Por exemplo, estabelecemos algumas hipóteses de análise: o tempo de atuação dessas professoras; se elas haviam passado por algum tipo de situação mais específica que as levaram a agir dessa maneira; se elas mantinham bom relacionamento com a comunidade escolar, ou seja, insistimos inclusive questionando sutilmente outras colegas de trabalho, para apurar, de fato, os fatores desencadeadores e as consequências desse comportamento.

Sobre as entrevistas serem gravadas, algumas professoras demonstravam certa resistência, porém após serem esclarecidas que suas falas seriam transcritas e analisadas e não reproduzidas em áudio, consentiam em fazê-la. Quando questionadas sobre esse fato, revelavam que era mesmo por terem vergonha da própria voz e não do conteúdo de suas falas. Uma delas chegou a comentar sobre a sua vergonha de falar em público, o que nos deixou surpresas pelo fato de sua profissão exigir tal atitude.

Apesar desse primeiro momento de empatia, um aspecto pertinente cabe aqui registrar: a satisfação unânime da maioria das professoras em falar sobre a profissão. Algumas relataram em seus depoimentos o caráter inovador de nossa pesquisa. Admitiram sentir a falta de estudos que falassem sobre a realidade da profissão aqui no município, uma vez que a maioria das pesquisas de que já haviam participado buscava sempre observar ou analisar suas práticas e não o que pensavam sobre a própria profissão. Uma delas comentou que ninguém se preocupava muito em ouvir o que achavam ou sentiam o que queriam mesmo é que fizessem seus alunos passarem de ano.

Ressaltamos que o momento de realização das entrevistas com as professoras foi único e enriquecedor, o exercício da escuta é realmente fascinante. E como nos surpreendemos com os depoimentos! Mesmo tendo o roteiro como um referencial, algumas vezes nos desprendemos dele para ouvi-las o que nos ajudou a ampliar os comentários e enriquecer o conteúdo das respostas. Algumas vezes a conversa era tão tranquila que insistíamos com sutileza: “poderia falar um pouco mais sobre isso?” “E como se sentiu?”, mesmo diante de momentos de emoção e silêncio, nós as incentivávamos a prosseguir.

### **A produção das narrativas pelas professoras**

No que concerne ao segundo procedimento de coleta utilizado, o grupo de professoras que se apresentou mais solícito e disponível para debater sobre a profissão professor nós o elegemos para desenvolver a produção das narrativas propostas neste estudo. A princípio tínhamos a intenção de realizar um sorteio para desenvolver essa etapa da coleta, porém ao explicarmos inicialmente o objetivo do estudo e o procedimento utilizado, algumas professoras já se ofereciam para tal, então achamos que seria uma indelicadeza não atender esse pedido.

Dessa forma, das 20 professoras entrevistadas 10 delas produziram uma narrativa sobre o ser professora. Como já dissemos, o procedimento consistiu em desenvolver um texto narrativo onde pudessem ampliar os depoimentos sobre a profissão oferecidos durante a entrevista focalizando o ser professor hoje, baseado nas suas próprias histórias e envolvimento com a profissão.

A abordagem narrativa da experiência de si envolve a consideração de que o conhecimento que as pessoas constroem sobre si mesmas é produzido de forma negociada e dependente dos contextos de interação social.

Neste trabalho as narrativas consistiram no desenvolvimento de um texto narrativo, com um subgrupo das professoras entrevistadas e mais um suporte para captar o significado que elas atribuem ao ser professor. A formulação apresentada às professoras para a narração foi a seguinte: “*ser professor hoje é...*”.

Após a entrevista explicávamos o procedimento de produção do texto narrativo, entregávamos material e com dois ou três dias no máximo as professoras nos devolviam. Quando retornávamos para recolher essas narrativas a maioria das professoras demonstrava grande satisfação por ter tido a oportunidade de refletir e relembrar momentos de sua vida profissional. As narrativas foram entregues no prazo combinado, apenas em dois casos tivemos que retornar no dia seguinte, pois haviam esquecido em casa.

De modo geral, a coleta de dados, tanto das entrevistas quanto da produção das narrativas, se deu de forma tranquila. Durante esse processo de coleta acompanhamos uma paralisação da categoria dos profissionais da educação, o que nos fez dar uma pausa retomando-as assim que normalizaram as aulas. Nessa ocasião, presenciamos tal movimento participando de uma assembleia onde a categoria reunida debatia sobre o pedido de regularização do piso salarial e melhoria nas condições de trabalho.

Cabe também ressaltar que adotamos uma rotina de anotação das impressões que íamos tendo tanto durante as entrevistas e quando da solicitação das narrativas, optando por realizá-las ao término de cada sessão, a fim de garantir que o sujeito entrevistado pudesse se sentir à vontade sem constrangimentos. Procuramos ficar sempre atentas às expressões, aos gestos, silêncios e diálogos que antecederiam e sucediam esse momento. Essas anotações compuseram nosso diário de campo, instrumento que nos possibilitou além de uma série de informações relevantes para auxiliar em nossas análises, indícios para novos horizontes de investigação.

O período de duração da coleta dos dados foi de cinco meses. Esse tempo foi determinado pela exaustão dos dados, ou seja, à medida que fomos mantendo contato com o campo e dando andamento e desenvolvimento das entrevistas e narrativas, de fato, um movimento interessante foi acontecendo. Percebemos que foram surgindo informações novas, agregando esclarecimentos. Entretanto, quando as respostas foram se aproximando, ficando semelhantes ou repetidas sem ampliação do conhecimento, começamos perceber certa saturação o que nos foi indicado como momento de finalizar a coleta dos dados.

### **Procedimentos de análise dos dados**

Para o tratamento e análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo do tipo categorial por temática, proposta por Bardin (2002), a qual se efetiva por meio de desmembramento de texto em unidades e categorias para posterior reagrupamento analítico. A análise de conteúdo para Bardin (2002) é

(...) um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. (...) Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (p.9)

Dito de outra maneira, a análise de conteúdo é uma técnica desenvolvida especificamente para investigar um problema de pesquisa no qual o conteúdo da comunicação sirva de base, portanto, consiste num recurso técnico para análise de dados, sendo proveniente de mensagens escritas ou transcritas.

Para realizarmos uma análise temática, faz-se necessário descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 2002, p. 105). A ideia de tema está relacionada a uma afirmação a respeito de determinado assunto e incorpora um feixe de relações, podendo ser graficamente apresentada por uma palavra, uma frase ou resumo.

O processo de estabelecer categorias diz respeito ao ato de classificar elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e depois por reagrupamento segundo o gênero, com critérios definidos previamente (BARDIN 2002, p. 117). Categorizar, portanto, é um processo que implica duas etapas: o *inventário*, que corresponde ao isolamento dos elementos e a *classificação*, que implica repartir os elementos, buscando organizar as mensagens (p. 118). Inicialmente tem o objetivo de apresentar uma representação simplificada dos dados brutos, processo este que pode se efetivar por duas maneiras, uma em que o sistema de categorias é estabelecido previamente – a priori – e os elementos são repartidos à medida que vão sendo encontrados; a outra maneira ocorre quando o sistema de categorias não existe previamente – a posteriori – resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título de cada categoria é definido no final da operação. (BARDIN apud DOTTA 2006, p.60)

Ao optar por uma análise de conteúdo categorial o pesquisador precisa proceder com a delimitação das seguintes unidades: (1) unidades de codificação/categorização, onde se realiza a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação para, em seguida, reagrupá-los segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos; (2) unidades de registro, que seria a unidade de significação a codificar – palavra, tema<sup>14</sup> – podendo ser de natureza e dimensões variáveis; (3) unidades de contexto, sendo esta apenas necessária diante da existência de uma ambiguidade de sentido dos elementos codificados. São três as fases da análise: a **pré-análise**, que consiste na organização do material a ser analisado e na sistematização

---

<sup>14</sup> O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas às entrevistas são frequentemente analisadas tendo o tema por base. (BARDIN, 2002, p. 106)

das ideias iniciais para torná-las operacionalizáveis (leitura do material, seleção e exclusão do material que vai ser analisado); a **exploração do material**, que consiste nas operações de codificação, categorização ou enumeração. Nesta fase busca-se alcançar o núcleo de compreensão dos conteúdos através do recorte do texto em unidades de registro e de sua contagem para posterior classificação dos dados em categorias. A categorização nos permite chegar às unidades de significação do material ou temas. Segundo a autora, o tema "(...)" é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia de leitura" (BARDIN, 2002, p. 105). E por fim, temos o **tratamento dos resultados obtidos e a interpretação** propriamente dita.

Diferente da leitura interpretativa, a análise de conteúdo tem por finalidade produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos da comunicação: o emissor ou produtor da mensagem; o receptor; a mensagem ou o canal.

As inferências podem ser consideradas: (1) **específicas**, quando se procura responder a determinada pergunta; (2) **gerais**, quando se pretende saber a existência de uma lei relacional tal que o aumento do nível pulsional do locutor seja acompanhado pela simplificação e normalização das suas escolhas semânticas (BARDIN 2002, p.137-138).

São exemplos de inferências: a inteligência, a facilidade de comunicação, a origem racial, as atitudes e valores. Podendo ser obtidas a partir de um ou vários dos seguintes índices: unidades léxicas, estruturas sintáticas, pausas, erros, expressões gestuais ou posturas. Neste sentido, para Bardin (2002) a análise de conteúdo constitui

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Diante dessa exposição sobre a análise de conteúdo e tomando como base os trabalhos por nós estudados, pretendemos estabelecer um maior

diálogo entre a teoria, seus conceitos e os dados coletados de maneira que possamos evitar simples descrições de resultados sem um olhar teórico.

O processo de análise dos resultados das entrevistas teve início desde nossa ida ao campo, observando e registrando no diário de campo anotações sobre todo o contexto que o envolvia. O passo seguinte foi proceder à transcrição das gravações o que demandou a necessidade de escuta exaustiva e atenta de cada entrevista. Esse exercício foi realizado com bastante atenção e cuidado, a fim de apreender os momentos que se fizeram presentes como: pausas, repetições e silêncios, uma vez que buscamos reviver e refletir cada entrevista respeitando todos os detalhes presentes nas falas das entrevistadas.

Em seguida iniciamos a leitura flutuante, exaustiva e minuciosa do material, conforme sugere Bardin (2002), esse tipo de leitura tem o objetivo de proporcionar maior familiarização com o seu conteúdo num esforço de apreender os sentidos e significados do que foi dito.

A leitura flutuante consiste em estabelecer um primeiro contato com os dados, analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta leitura permite uma imersão progressiva facilitando a demarcação de temas e a captação do encadeamento do que vai sendo delineado. Esse movimento é tão analítico quanto interpretativo, uma vez que, ao se identificar as linhas de análise traça-se o direcionamento destas.

Posteriormente, iniciamos o processo de classificação dos dados, o qual nos foi permitindo levantar algumas hipóteses de categorização, implicando no agrupamento e reagrupamento do material, onde procuramos destacar os elementos mais comuns daqueles mais originais. Após essa reunião de itens por categoria prosseguimos com o refinamento da análise, uma vez que a representação social não se resume a uma simples justaposição de listas de categorias, e sim as formas como elas se articulam, se ordenam, se configurando num campo bem estruturado.

De fato, as representações sociais de determinado objeto não se apresentam de maneira estanque e definitiva, como se pudéssemos tocá-la ou identificá-la de imediato. Pelo contrário, consiste num processo de tradução de

determinado grupo refletindo o poder criativo, imaginativo e de interação do sujeito com o contexto no qual está inserido.

Sendo o objeto deste estudo as representações sociais do 'ser docente' entre as professoras das séries iniciais do ensino fundamental do município do Jaboatão dos Guararapes e suas implicações para o exercício da profissão, no capítulo que segue apresentamos a discussão e análise dos resultados.

## **CAPÍTULO IV – ANALISANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS**

## **Análise das entrevistas**

Para Moscovici (1978) a representação social compreende um conjunto de proposições, reações e avaliações compartilhadas pelos grupos sociais a respeito de determinado objeto. Elas são constituídas a partir de fontes como experiências, vocabulários, conceitos e formas de conduta, as quais advêm classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião.

Partindo dessa premissa procedemos com a análise temática de onde emergiram três grandes categorias que nos ajudaram a desvelar o fenômeno investigado: **elementos relacionados ao significado do ser professor**; **elementos associados ao exercício da profissão** e **elementos associados aos desafios da profissão**. Lembrando que essas categorias compõem um todo estruturado, isto é, não serão discutidas de forma isolada, mas numa perspectiva integradora, visto que são interdependentes.

### **ELEMENTOS RELACIONADOS AO SIGNIFICADO DO SER DOCENTE**

Nesta categoria os sujeitos associaram o 'ser professor' como o indivíduo que possui: vocação, que gosta de criança, desenvolve uma relação maternal, sugerindo dessa forma, uma representação tradicional da profissão, enraizada no processo sócio histórico e cultural da profissão e da formação docente. Trata-se de um dos eixos mais arraigados e sustentadores desse componente representacional.

Como a representação não é estática, elementos como dedicação, compromisso, amor e doação também vão surgindo e compondo essa representação por parte de algumas professoras. Das 20 professoras

entrevistadas, 13 delas relacionaram de alguma forma à profissão a dimensão vocacional:

[...] ser professor é ter dedicação, a vocação e amor pelo que faz... Tudo que você faz com amor é mais fácil conseguir superar as dificuldades que são muitas nessa profissão. (P Márcia)<sup>15</sup>

[...] a profissão exige de você querendo ou não ela exige que você se doe, entendeu? [...] mesmo aquele professor que vai pra escola meio assim né... Que não tem muito compromisso... Mesmo esse, ele se doa (P Mariana)

[...] mais que uma profissão porque exige uma dedicação muito grande (P Marlene)

[...] ter a vocação de ser professora [...] primeiramente a gente tem que trabalhar com amor (P Cleonice)

Algumas das entrevistadas fizeram menção à infância quando tinham o hábito de: brincar de escolinha, ensinar os vizinhos, espelhar-se em alguém próximo que já era professor ou professora e que desde criança acalentavam o sonho com a docência. Estas colocações surgem logo no início dos depoimentos e vão sendo reafirmadas quando se referem à profissão de forma positiva.

Ao compararmos as referências do grupo entrevistado associando o ser professor a vocação, com base na variável faixa etária e tempo de atuação profissional, percebemos que as professoras que representaram o ser professor associado a essa dimensão encontram-se predominantemente entre 31 a 53 anos, com mais de 10 anos de atuação na profissão e aquelas que afirmaram sua vocação pela profissão desde a infância. Quanto à variável formação acadêmica, cabe ressaltar que apenas uma dessas professoras não cursou Magistério, Pedagogia ou Psicopedagogia, as demais passaram por um desses três cursos.

Como mencionamos anteriormente, Enguita (1991) compreende que a vocação, como uma das categorias do profissionalismo docente, diz respeito

<sup>15</sup> As professoras participantes desta pesquisa foram identificadas com um nome fictício, a fim de ter sua identidade preservada. Ao nos referirmos a elas, utilizamos a letra maiúscula P (professora) seguido do referido nome.

à dedicação e abnegação ao apostolado, estando associada à ideia de fé. Brzezinski (2002), ao contrário, de Enguita (1991) defende que a “vocação é um conceito socialmente construído, que se consolida na preparação profissional mediante a formação inicial e continuada” (p.16).

Maurício (2009) desenvolveu um estudo sobre a constituição de representações sociais por meio da memória social referente à opção pelo magistério por professoras efetivas e contratadas de ensino fundamental no Rio de Janeiro. Observou que em vez de representação social sobre o fazer docente, os depoimentos estavam ancorados na representação do aluno, responsável pelos obstáculos que se impõem à prática docente. A autora constatou que: predominou a valorização do aprendizado prático: aprende-se trabalhando; os memoriais analisados indicaram que a opção pelo magistério se dá pela vocação, instituição formadora e experiências iniciais de trabalho, enfim

[...] predominou, entre as professoras, uma representação social de que a formação para a docência se alimenta de atividades práticas, que são adquiridas, de acordo com a memória socializada entre elas, por meio de práticas do passado: sejam as vivências de brincadeiras de infância ou de estágios nos cursos de formação de professores ou em escolas particulares; seja a convivência com modelos de professores (p. 136).

Essa discussão nos remete a nossa construção teórica sobre a questão do profissionalismo, nos permitindo concordar com Sacristán (1999) ao afirmar que esse processo está em permanente elaboração e que para compreendê-lo não podemos, de fato, desconsiderar o momento histórico e social em que ele se legitima.

A literatura nos revela ainda que sob o enfoque psicológico para a Análise do Comportamento, a vocação é compreendida como uma construção pessoal, ou seja, um conjunto complexo de variável filo e ontogenéticas que se arranjam de forma única para cada indivíduo (SKINNER, 1989). Nesse sentido, a vocação de uma pessoa seria socialmente determinada implicando numa combinação única de sua história genética, pessoal, familiar e cultural. Daí a importância de considerar o contexto em que o indivíduo encontra-se inserido,

suas relações, enfim os elementos subjacentes a sua história de vida e que vão redimensionando esse movimento.

A vocação, fortemente identificada como componente da representação social do ser professor foi tratada por Valle (2002) ao analisar a transformação de uma “identidade vocacional”, herdada das Escolas Normais, para uma “identidade profissional”, vislumbrada tanto pelas esferas administrativas dos sistemas de ensino quanto pelas esferas representativas da educação. A autora buscou verificar se houve rupturas ou continuidades na identidade social dos professores da Educação Básica brasileira e se elas favorecem a unificação do corpo docente. Constatou que, tanto no campo sociológico quanto educacional, os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às idéias de disposição inata, de aptidão natural, dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício.

Estudos como o de Alves-Mazzotti (2007) e de Shimizu e col. (2008) também sinalizaram a vocação como sendo um elemento bastante presente na representação social do ser professor.

Ao focalizar as representações da identidade docente construídas por professores da rede pública do Rio de Janeiro frente aos desafios postos à escola na contemporaneidade, Alves-Mazzotti (2007) conclui não ser factível considerar a existência de uma representação social de “ser professor hoje” entre os docentes do ensino fundamental. No entanto, revela que, enquanto os do primeiro segmento (anos iniciais do ensino fundamental) constituem a representação de “ser professor” em torno de “dedicação à profissão e aos alunos”, os do segundo segmento (anos finais do fundamental) tem uma representação centrada no “lutar constantemente contra as dificuldades entre eles e seus alunos”. Observamos certa sintonia entre os resultados de Alves-Mazzotti (2007) em relação aos professores dos anos iniciais com os achados de nossa pesquisa que apontam a vocação como forte componente dessa representação.

Shimizu e colaboradores (2008) em relação às representações sobre o Ser Professor, dentre outros aspectos, constataram certo predomínio do discurso para com a profissão focado na missão vocacional e do professor enquanto um “salvador” ou um “herói”. Esses resultados que, apelam também para a vocação, foram semelhantes aos nossos.

Podemos lembrar que no processo de construção das representações sociais dois processos sócio-cognitivos estão presentes: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste em transformar algo abstrato em algo quase concreto, quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum (MOSCOVICI, 2003). O que nos permite afirmar que ‘ter vocação’ é o que está objetivado como o sentido de ser professor. No entanto, não podemos deixar de fazer menção a outros elementos revelados pelas professoras, que circulam e estão associados à dimensão vocacional.

Elementos como o fato de gostar de crianças, o amor e a maternagem, por exemplo, também foram sendo elencados pelas professoras ao relacionarem o significado de ser professor. Elas revelaram que:

[...] Ser professor é gostar demais de criança, ter amor por criança né? Ter optado pela profissão por vocação, são esses fatores: primeiro é gostar muito de criança, o segundo é ter vocação realmente! (P Aline)

[...] é gostar muito de criança, porque se não gostar de criança você não vai atuar bem não! (P Cleonice)

[...] tem que gostar de criança! (P Vanessa)

As professoras Rebeka, Rita e Vera, acrescentaram ainda que o fato de gostar de criança se apresenta para elas como elemento motivador na escolha da profissão.

[...] o gostar de criança foi fator de estímulo para querer ser professora (P Rebeka)

[...] Ah! O gostar de crianças, eu me sinto realizada com elas (P Rita)

[...] porque eu gosto muito de crianças, muito! Eu me realizo com elas (P Vera)

A maternagem<sup>16</sup> constitui-se como um jeito das professoras assumirem em alguns casos múltiplos papéis, principalmente, o de mãe dos estudantes. Segundo elas, isto decorre como uma espécie de prolongamento da vocação maternal da mulher. Eis algumas colocações das professoras ao falarem sobre o significado do ser professor direcionadas nessa perspectiva:

[...] me vem à mente a ideia do lar (P Emanuela)

[...] hoje em dia se misturou o papel do professor, professor é visto como se fosse uma pessoa da família (P Aline)

[...] uma profissão que requer muito do professor... Além de ser professor ter outras profissões por trás... Ser médico, mãe, ser psicólogo... Tem que ser tudo! (P Cleonice)

[...] a gente tem tanta função... A gente tá fazendo tanta coisa que não é do professor, que termina deixando de lado o ensino... Eu digo que o que eu menos faço em sala de aula é ensinar! Eu tenho que ensinar o respeito que era pra vim de casa, tenho que dar atenção, cuidar, dar banho menina! A criança tava cheia de impetigo... Ela não tava se aguentando daí dei um banho e disse pra tia dela levar pra o hospital e só trazer quando tivesse melhor! Eu planejo aula, preparo atividade e quando chego termina nem dando tempo. (P Luzinete)

[...] ser professor pra mim é tudo, é a gente ser educador [...] eu acho que é ser de tudo um pouco, acima de tudo é mãe, hoje em dia é quase a família do aluno! (P Cleide)

A professora Luzinete expõe sua preocupação com a aprendizagem dos alunos ao afirmar que, por mais que tenha tido a iniciativa e compromisso em planejar e preparar suas aulas antecipadamente, o que menos faz em sala de aula é ensinar. O cuidar para essa professora necessita estar atrelado a uma dimensão ética, o que se faz em sala de aula não poderia ser interpretado como maternagem, caso contrário estaria contribuindo para descaracterização da docência como profissão.

Os depoimentos das professoras apresentam indícios de uma representação social do ser professor focalizada como uma profissão que se

<sup>16</sup> Ver também: NEDER, Rosa Maria. Ser Professora: entre os ranços da maternagem e a profissão. Dissertação Mestrado. UFBA, 2005.

estende para o meio familiar, uma conotação romântica e ou sacerdótica da mesma. A Professora Camila declara: *“a minha opinião formada sobre o professor é que existem professores que consideram a profissão um verdadeiro sacerdócio...”*. Neste sentido, acreditamos que essa associação pode estar contribuindo para a descaracterização da docência como profissão, onde as habilidades maternas se sobrepõem ao processo de profissionalização que sequer foi mencionado.

Não foi possível perceber uma relação significativa envolvendo essa dimensão vocacional (cujos elementos destacados são o gostar de crianças e maternagem) e a variável faixa etária ou tempo de atuação. Observamos, no entanto, que as professoras que se colocaram nessa perspectiva, valorizando esses elementos, encontram-se entre 31 e 53 anos, com mais de 10 anos de tempo de atuação na profissão e afirmaram sua vocação pela profissão desde pequenas.

A esse respeito Hypolito (2003), ao analisar o fenômeno da feminização do magistério, verificou que dentre as características femininas que se adequavam às da profissão destacavam-se:

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 a profissão [...] a escolarização das mulheres em Escolas Normais; o ideário de vocação conjugado com as “habilidades” femininas [...] (p. 55-56)

Sobre o fato de o magistério ser considerado uma profissão feminina, a professora Eduarda, com 27 anos de atuação, relatou que na época em que ingressou no magistério, a profissão era de mais prestígio, bem mais valorizada pela sociedade do que na atualidade. Acrescentou que naquele período a maioria dos pais fazia questão de estimular suas filhas a serem professoras, pois *“era até uma questão de status ter uma professora na família”*.

Depreendemos, também, a partir dos depoimentos das docentes, que as condições sócio-econômicas e afetivas das crianças estariam contribuindo para que elas, no contexto atual, assumam um papel mais próximo do materno, pois, como ressaltaram, as escolas em que trabalham estão inseridas em comunidades de baixo nível sócio econômico, onde a ausência do acompanhamento e do compromisso familiar para com as crianças é reconhecida pelas professoras. Talvez por isso o elemento maternagem esteja tão presente nessa representação do ser professor. Afirmaram:

[...] a maioria dos alunos que a gente recebe hoje não tem noção de limite, porque já vem de uma família que... Às vezes o pai e a mãe são separados ou a mãe e o pai trabalham pra dar o sustento, sai de manhã, chega de noite, fica na mão de... Quer dizer ele não tem uma formação, assim sólida, uma referência única... Porque às vezes o avô toma conta, a tia toma conta e cada um tem uma maneira de educar e criar diferente... Eu vejo hoje a transferência de responsabilidade da família para o professor, porque quando tudo deu certo, são poucos aqueles que aplaudem! Qualquer pequeno erro que houve, o professor é crucificado, se o aluno for aprovado foi um mérito do aluno, se o aluno for reprovado, o professor realmente não prestou! (P Aline)

[...] os próprios pais que fazem a matrícula joga o menino na sala e não vem nem saber do filho (P Cleonice)

[...] eu acho que o principal de tudo é a família que hoje não tem estrutura nenhuma (P Cleide)

[...] os pais... Alguns... Ainda acham que somos responsáveis até pela educação de casa (P Vanessa)

[...] os pais dos alunos também não ajudam, não suprem às necessidades físicas, emocionais... De educação doméstica mesmo! Isso dificulta nosso trabalho (P Guiomar)

[...] temos que parar a aula constantemente para fazer o papel de pai ou mãe, e ainda tem aqueles que nem com os pais convivem... É uma tia, é uma avó que cuida... É muito sério nosso papel... (P Marlene)

[...] Temos que ser um profissional com muitas habilidades, não é só saber ensinar não! Temos que ser pai e mãe dos alunos, porque hoje em dia a família não é como era antes, os pais se preocupavam com os filhos, hoje parece que é tudo criado no bolo! Empurrando com a barriga, empurrando para a escola a tarefa que é deles! (P Izaura)

Mesmo diante dessas questões as professoras reconhecem a importância da participação e o envolvimento da família na educação dos filhos. Essa postura vai se configurando num processo de elaboração de um novo consenso onde percebem que a responsabilidade da educação seja partilhada entre a família e a escola e não apenas recaia sobre a figura do professor. Tal posicionamento dá indícios de que esteja ocorrendo uma transformação na representação focada na vocação anteriormente citada.

As queixas das professoras para com as famílias e a necessidade que demonstraram em assumir um papel próximo do materno junto às crianças encontram respaldo no que é dito por Falsarella (2008). Segundo a referida autora, houve um tempo em que os papéis da família e escola estavam bem demarcados, no entanto, hoje a situação é bem diferente. Cabe transcrever o comentário da autora a esse respeito:

[...] houve um tempo em que as famílias “davam educação” e as escolas “ensinavam” [...] Nesse tempo os professores ganhavam bem. [...] É verdade que grande parte das crianças não ia à escola, mas as que iam eram interessadas e [...] respeitavam os professores. [...] Com as mudanças que ocorrem no mundo, à família e a escola, inseridas que estão nesse contexto também mudam. [...] O acesso a escola está praticamente universalizado. Existem muito mais professores do que existiam antigamente, mas seus salários foram rebaixados e sua formação acadêmica não os prepara para os novos desafios (p.34).

Sendo assim, acreditamos ser pertinente refletir um pouco sobre o modo como as crianças e suas famílias são consideradas pelas professoras e como essa relação vem sendo incorporada à representação social da profissão docente. Os depoimentos das docentes nos levam a admitir a dificuldade da escola em lidar com as famílias mais pobres e apreender uma representação do ser professor focada no suprimento de certas carências, limites e dificuldades dos alunos de baixo perfil sócio-econômico.

No início dos anos 1990, em estudo sobre o desencontro entre a escola pública e a família pobre, Patto (1992), já chama nossa atenção para essa questão. Para a autora o diálogo estabelecido entre a escola e a família é fator primordial para a superação de estereótipos do tipo (alunos: preguiçosos, sem limites, agressivos e famílias: desestruturadas, sem compromisso,

irresponsáveis). Segundo ela, a maioria das professoras possui um imaginário de família ideal, pautada numa concepção tradicional em que a mãe tem que se dedicar aos filhos, permanecer em casa ajudando nas tarefas escolares. Na realidade, corroborando Falsarella (2008), estamos bem distantes dessa família alvo de saudosismo por parte da escola, pois o que vemos são pais que trabalham o dia todo e deixam os filhos aos cuidados de avós, tios e até mesmo vizinhos.

De fato superar estereótipos não é tarefa fácil, mas compreendemos que uma formação intelectual consistente pautada numa reflexão crítica a respeito da família, escola e ação pedagógica poderá contribuir para mudar essa realidade. Não se trata de desconsiderar os fatores que estejam contribuindo para que isso aconteça, mas não se pode responsabilizar apenas um dos elementos que constituem todo o processo, apenas os alunos e suas famílias tampouco somente os professores.

Ao estudar as relações entre a família e escola e política educacional, também, Carvalho (2000), observa a cobrança por parte do Estado para com a participação dos pais na gestão da escola pública no Brasil. A autora, afirma que tal política tem implicações de classe e gênero quando a escola conta com a família pressupõe um modelo de família com capital econômico e simbólico e uma mãe dedicada exclusivamente à educação dos filhos. Na mesma linha de argumentação de Patto (1992) e Falsarella (2008), anteriormente citadas, para Carvalho (2000) não são considerados fatores como: modelos de organização curricular e instrucional e organização familiar; a assimetria de gênero onde recai sobre as mulheres a responsabilidade pela educação infantil; as mudanças e variações na organização familiar. Esse tipo de política pode produzir dois efeitos perversos: penalização das famílias e conversão de capital econômico, cultural e social em resultados educacionais desiguais.

Corroboramos as autoras no sentido de que escola e família unidas, independente das suas novas formatações podem e devem realizar um esforço no sentido de promover um ensino e aprendizagem de qualidade para seus alunos e filhos. E que as políticas educacionais possam promover

reformulações urgentes e consistentes em favor das classes populares acabando de vez com esse círculo vicioso que vem tomando grandes proporções. A escola por não conseguir atingir suas metas de ensino e aprendizagem associa o fracasso às classes populares. Os professores para se defenderem, acusam e relacionam as dificuldades escolares aos alunos e suas famílias. E essas por sua vez permanecem entre a estagnação e crença na escolaridade como, se não a única, a principal forma de ascensão para seus filhos.

Sobre a questão da escolha da profissão, constatamos que 07 das 20 professoras entrevistadas confirmaram que algum professor ou pessoa da família que exercia a profissão se configuraram, de alguma forma, em modelos inspiradores e motivadores de sua escolha profissional. Alguns fragmentos da fala das professoras ajudam a compreender como a representação social foi se constituindo:

[...] Eu tive bons professores isso de certa forma me estimulou  
(P Claudia)

[...] no primário tive uma professora na qual me inspiro até hoje!  
(P Rebeka)

[...] minha professora e minha vizinha me incentivavam a ser professora (P Talita)

[...] minha professora primária que eu tinha a maior admiração por ela e uma prima que era professora (P Aline)

[...] tinha uma tia minha que era professora e eu gostava de vê-la corrigindo os cadernos dos alunos [...] e minhas professoras que eram muito boas (Guiomar)

[...] minha professora porque eu admirava ela... Demais, demais... Até hoje eu procuro saber dela! (Eduarda)

[...] sempre tive muita admiração pelos meus professores, tinha dois tios que eram professores, eu tinha uma visão de pessoas respeitadas e realizadas profissionalmente e minha irmã que começou a ensinar primeiro que eu... Ela passava muita paixão pelo que fazia e isso me fascinava! (P Izaura)

A respeito do modelo inspirador profissional, anteriormente citado, André e Passos (2009) destacam a importância de se investigar as concepções

e práticas do professor formador, porque não só os conteúdos trabalhados, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados vão constituir uma espécie de modelo para os futuros docentes. De certo esses elementos contribuíram nas escolhas das professoras, inclusive sendo ampliado ao grupo familiar mais próximo.

Maurício (2009) constatou que a opção pela docência se deu pela vocação entre 27 das 31 professoras pesquisadas. Essa vocação foi anterior, ou seja, adquirida posteriormente no processo de formação profissional. Porém não pode constatar, a partir dos memoriais analisados, se a vocação inicial revela compromisso mais consistente do que a vocação no processo, afirma:

Das 17 que afirmaram ter vocação desde a infância, 10 referiram-se a “brincar de escolinha” ou práticas semelhantes e sete, a modelos de professoras que marcaram suas vidas - mãe, tia ou professoras mesmo. As 10 professoras que adotaram o gosto pela profissão no processo de formação indicaram que isso se deu por acaso, no decorrer do curso, por necessidade de trabalhar ou por falta de opção.

Filho (2005), ao pesquisar a auto-avaliação psicossocial de professores, constatou que a escolha da profissão para os professores de ensino universitário estava relacionada à atividade de ensinar, deveres, envolvimento e competência/ atualização profissional. Já os professores do ensino fundamental público, apresentaram um perfil de escolha profissional misto focado na opção/vocação e influência social.

A justificativa da vocação e do gostar de criança, como elemento motivador para escolha da profissão docente, de acordo com Ribeiro (2003) estão atreladas a um discurso incorporado que não revela com clareza essa escolha. Afirma:

Parece que, por estar incorporado ao discurso da professora, o termo vocação sintetiza tudo, e ao mesmo tempo, não diz nada. O mesmo acontece com a justificativa baseada no gostar de criança, pois esta também traz a idéia de vocação. De algum modo, é mais fácil dizer que tinha, ou tem vocação do que refletir e buscar as relações que estão imbricadas na escolha do magistério (p. 158).

Ao estabelecermos uma relação entre a escolha da profissão e as variáveis faixa etária e tempo de atuação profissional constatamos que são bem mescladas essas relações. As professoras, Claudia, Talita, Izaura e Guiomar tem idades que variam de 30 a 37 anos. As três primeiras apenas 06 anos de atuação, Guiomar 19 anos de atuação. Rebeka, Eduarda e Aline estão na faixa etária de 43 a 45 anos de idade com 25, 27 e 30 anos de atuação, respectivamente.

A professora Mariana foi a única a afirmar que a escolha da profissão como uma oportunidade de formação. Posicionou-se: *“o que me estimulou a ser professora, eu acho que foi o fato de eu ser do interior”*. Lembramos que, conforme nos relatou essa professora o seu contato com a escola só aconteceu aos sete anos, pois morava num sítio arrendado de uma usina. Essa profissional demonstra seu encantamento ao ter acesso à escolarização e complementa: *“esse distanciamento e aproximação com o conhecimento me estimulou a querer ser professora.”*

Destacamos ainda os depoimentos das professoras Márcia e Vanessa que apresentaram o desejo não realizado de suas mães de serem professoras como estimulante para seu ingresso na docência. Trata-se daqueles casos em que as mães buscam a realização ou concretização de seus sonhos nos filhos. A professora Márcia, por exemplo, afirma que o fator que contribuiu para ela ter optado pela profissão *“foi o desejo de minha mãe de ser professora e não ter conseguido”*. E a professora Vanessa, por sua vez, alega: *“foi o fato de minha mãe ter tido frustrada a sua vontade de ser professora... cresci com isso, daí quando fui escolher um curso superior decidi pela Pedagogia”* o que colaborou para seu ingresso na docência.

As professoras entrevistadas citam os fatores vocação e o gostar de criança como motivadores para a escolha da profissão, porém denunciam também a influência de terceiros e do contexto onde estão inseridas como participantes desse processo.

Nos estudos sobre a escolha da profissão baseados no fenômeno vocacional, ela era associada a fatores externos, com a evolução da psicologia e as idéias em torno da concepção da pessoa e seu dinamismo, os psicólogos

vocacionais passaram a ver que a escolha vocacional era determinada por circunstâncias tanto internas como externas.

Como já dissemos, embora a vocação ocupe lugar de destaque na representação social do ser professor, outros elementos também a ela se incorporam no conjunto dos depoimentos. É o que discutiremos a seguir.

## **ELEMENTOS ASSOCIADOS AO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO**

Ao serem indagadas sobre quais os demais elementos que caracterizam o ser docente as professoras indicaram que o significado do ser docente também está atrelado a **elementos associados ao exercício da profissão**. Para dar maior visibilidade a esses elementos optamos por agrupar as respostas envolvendo aspectos que caracterizam o ser professor como **quem ensina**, transmite ou media o conhecimento associado a sua contribuição na construção do futuro dos alunos; e de alguém que, estabelecendo laços afetivos com o grupo, **colabora para o desenvolvimento da sociedade** por meio de sua função.

Entendemos que por estarem em contato direto com a sala de aula e lidando com o conhecimento e formação dos indivíduos, esses sujeitos atribuem ao ser professor por um lado, a função de ensinar, trabalhar com o conhecimento e por outro, a capacidade de participar na construção do futuro dos alunos. Cabe assinalar que a representação da profissão associada ao ensinar perpassa o discurso de 04 professoras:

[...] Ser mediador, ponte entre o conhecimento e o aprendizado dos alunos (P Vanessa)

[...] ser professor pra mim é ser mediador... Atuar como mediador, porque o aluno em si já tem o conhecimento, nós vamos atuar como mediador para potencializar esses conhecimentos que ele possui... (P Talita)

[...] é muito mais do que apenas transmitir conteúdos... (P Guiomar)

[...] é no dia a dia você procurar construir conhecimento... É você a todo o momento está construindo conhecimento ao lado do seu aluno. (P Márcia).

Um dado relevante nesse eixo representacional é que a mediação da aprendizagem se fez mais presente no grupo das professoras com menos tempo de atuação. Provavelmente as oportunidades e os contextos de formação, inicial ou continuada atuais estejam contribuindo para essa resignificação.

Percebemos que os termos transmissão e mediação da aprendizagem e do conhecimento se alternaram durante as falas das professoras. O que inferimos ser uma tentativa ou necessidade de se afastar do paradigma de educação tradicional em que o papel do professor como transmissor do conhecimento é enfatizado. Também poderá ser um indício de que as professoras estão se apropriando do repertório pedagógico mais recente.

Apesar de referências ao modelo pedagógico tradicional, de modo geral, pode-se depreender dos depoimentos dessas professoras uma maior sensibilidade ao discurso pedagógico atual. Apesar de todas as dificuldades que revelam enfrentar, indicam que os próprios processos de comunicação a que estão expostas concorrem ou pressionam nesse sentido. Seria na perspectiva de Jodelet (2001) a pressão pela inferência, ou seja, a necessidade de agir, tomar posição ou obter reconhecimento e adesão dos outros sujeitos do grupo.

A esse respeito a seguir comentamos sobre as teorias pedagógicas vigentes no campo educacional destacando o modo como concebem o ensino aprendizagem, formas de intervenção pedagógica e papel exercido pelo professor.

A abordagem pedagógica tradicional pressupõe que o professor seja responsável pela transmissão das informações e que os alunos sejam

receptores de informações “dadas” pelo professor e a medida desta relação é normalmente quantidade de informações adquiridas pelo aluno.

A abordagem da escola nova enfatiza interesses do aluno, individualismo, liberdade, não diretividade como bases da proposta didática. Nessa perspectiva a educação assume dupla função: manter a expansão nos limites dos interesses dominantes e desenvolver um ensino adequado a esses interesses.

Inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a tendência tecnicista toma como elemento principal a organização dos meios, enquanto professores e alunos se restringem a serem objetos de um processo cuja concepção, planejamento e controle ficam a cargo de especialistas.

As tendências acima apresentadas desconsideram a categoria totalidade na prática educativa, pois não valorizam a dimensão político emancipatória da educação.

A pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire valoriza a análise crítica da educação tradicional visando à formação de uma consciência crítica. Concebe professores e alunos como sujeitos do ato educativo e a relação dialógica autêntica como forma de aprender e atuar.

Para Freire (1985) o conhecimento é histórico, gnosiológico, lógico e dialógico. Destaca o diálogo como a forma mais segura para a educação e a libertação dos oprimidos. A forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens. Acredita na arte do diálogo, na contraposição de ideias que leva a outras ideias. Em sua teoria fica claro que o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre os atores do processo educacional.

Os estudos de Vygotsky, abordagem sócio-cultural ou sócio-histórica, vêm desde os anos de 1980 influenciando o campo educacional. Conceitos como mediação aparecem de forma recorrente na nossa literatura.

A noção da construção do conhecimento de Freire e Vygotsky tem semelhanças. Freire destaca como ponto de partida as necessidades

populares e Vygotsky (1999), os conhecimentos espontâneos; os dois apontam o conhecimento científico como ponto de chegada.

Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1999) a ação pedagógica apoia-se na proposição de atividades significativas e desafiadoras que favorecem o emergir dos conhecimentos do grupo permitindo a ampliação do universo simbólico dos sujeitos. Para se consolidar um trabalho dessa natureza na sala de aula é necessário, que se estabeleça um clima de segurança, incentivo ao diálogo e intercâmbio de ideias não no sentido de homogeneizar os conhecimentos, mas para propiciar o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo.

Conforme Vygotsky (1999) é de fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Esse processo vai ocorrendo à medida que o professor vai observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, intervindo para reorganizar tais conhecimentos, os elevando a outro patamar.

A mediação, segundo Vygotsky (1999), ocorre ainda na interação com outras pessoas do universo sócio cultural do aluno, como pais, irmãos, amigos, parentes, educadores, etc. O autor salienta o papel fundamental da mediação, demonstrando a importância do papel do adulto nas modificações dos conhecimentos e das competências práticas das crianças, ampliando seu campo de ação.

Conforme a abordagem sócio-histórica, o papel do professor deve ser o de mediador de situações de aprendizagem e conflitos que ocorrem em sala de aula. Comparada à postura do professor tradicional, cabe ao professor nessa abordagem aceitar que, também, o aluno possui um repertório de conhecimentos e, ao entrar na escola, prossegue nessa construção. Assim, não cabe ao professor somente transmitir o que ele sabe ou a que já se encontra sistematizado, mas compreender conceitos e vivências reveladas pelos alunos a partir de seu universo sócio-cultural.

Subjacente às falas das professoras entrevistadas, observamos que o termo mediação aparece sempre e se aproxima dessa perspectiva. Elas

parecem estar admitindo que ser professor é mais do que transmitir conteúdos, como é o caso da professora Guiomar quando diz que ser professor “*é ser um facilitador, coordenar toda a dinâmica da sala de aula para que o aluno se desenvolva intelectualmente*”.

Cabe destacar que duas professoras mencionaram a interação com os alunos como imprescindível no processo de ensino aprendizagem. Elas destacam que o ser professor implica em estabelecer um bom relacionamento e laços afetivos com os alunos, fatores que contribuem para o êxito do processo, além de proporcionar um aprendizado e crescimento recíproco. A professora Márcia, por exemplo, afirma que ser professor é fazer com que esta relação se efetive “*no dia a dia, você deve procurar construir conhecimento... ser professor é você a todo o momento... você está construindo conhecimento ao lado do seu aluno*”. A professora Luzinete acrescenta a importância de se estabelecer laços afetivos com os alunos porque “*se você não tiver laços afetivos com os alunos, o trabalho não sai*”.

Concordamos com Tardif, & Lessard (2005, p.8) ao afirmar que a atividade docente ocorre em uma rede de interações com outras pessoas, mediada por diversos canais como: discursos, comportamentos, maneiras de ser. Os professores precisam “não somente de um saber sobre o objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática”, mas além da capacidade de atuarem como sujeitos, “atores,” serem pessoas na interação com outras pessoas.

Lyra (2006) ao desenvolver estudo sobre a profissão professor retratou bem essa questão sobre o professor como ‘transmissor de conhecimento’, no entanto, verificou que a representação não se reduz a ela. Os resultados do seu estudo aproximaram a imagem do professor centrada em três aspectos: condutor do futuro, doutrinador e desamparado.

É o professor enquanto condutor do futuro, apontado por Lyra (2006) que mais se aproxima dos nossos resultados, pois as nossas entrevistadas demonstraram que o professor não é apenas transmissor de conhecimentos, mas responsável pela construção da cidadania, favorecimento da consciência crítica e reflexão acerca da ordem social estabelecida, possibilitando a sua

transformação como agente de transformação. Assim como Lira, reafirmamos uma representação social do ser professor que dá destaque ao discurso social vigente, ou seja, mais identificado com um mediador que favorece as aprendizagens e prepara para a cidadania. Os depoimentos abaixo apontam nessa direção:

[...] Eu vejo a questão social do professor né... De você tentar mudar as questões sociais... Fazer compreender se o que estão passando, pra você é bom ou ruim? Questionar a televisão, os jornais, a pobreza... (P Luzinete)

[...] Ser professor é difícil, mas possível quando nosso objetivo é contribuir com a melhoria da educação (P Rebeka)

[...] Ser professor é ser um facilitador promovendo oportunidades para que essas crianças atinjam um futuro melhor. (P Vanessa)

[...] é poder ajudar na formação das crianças, fazer elas se tornarem cidadãos de bem... Tornar elas pessoas capazes de pensar diferente. (P Marlene)

Reiteramos que nossos entrevistados demonstram a preocupação com a formação dos alunos e suas expectativas de vida. Reportaram-se ao ser professor como alguém próximo do aluno capaz de cultivar-lhes sonhos, mostrando-lhes melhores perspectivas de vida através da educação. A professora Izaura, por exemplo, afirmou:

“Eu acho que ser professor é colaborar com a formação dos indivíduos de uma sociedade, é poder passar um pouco do que você sabe, criar esperança e cultivar sonhos nos nossos alunos... Muitos de nossos alunos são tão assim... Sem muitas expectativas pra vida... Se não existir o professor pra alertar olha você pode estudar mais e tentar algo melhor... Sei lá o que vai ser dessa juventude não!” (P Izaura)

Nessa perspectiva, a representação do ser professor também está associada à participação do docente no processo de construção da história pessoal e profissional do aluno. Esse aspecto estaria relacionado ao que já discutimos antes, como o contexto social em que as escolas estão inseridas, comunidades carentes e sem perspectivas de mudança, onde por intermédio

da educação seriam abertas possibilidades de transformação dessa realidade. A esse respeito recorreremos a Moscovici (2003) e o papel das relações cotidianas na construção da representação social da profissão docente estando nela imbricada a preocupação com a formação cidadã e perspectivas de vida do grupo com o qual trabalham.

Resultado semelhante foi constatado por Dotta (2006) em pesquisa realizada sobre o ser professor em Palotina - PR. A autora identificou entre nesse grupo representações que envolvem o ensinar e o aprender; participação no processo de construção do futuro do aluno e satisfação pelo que fazem, sem, contudo, desconsiderar as dificuldades presentes na profissão.

As professoras sinalizaram também que os desafios encontrados na profissão vão de certa forma se configurando em elementos que permeiam a representação do ser docente. Para elas não há como serem indiferentes as dificuldades encontradas na profissão. Esses desafios são relacionados e discutidos a seguir.

## **ELEMENTOS ASSOCIADOS AOS DESAFIOS DA PROFISSÃO**

A formação, a força de vontade, a atitude de pesquisa, a questão salarial e as condições de trabalho entre outros elementos, não são evidenciados explicitamente como indispensáveis ao exercício docente, mas apenas quando referenciados aos obstáculos ou dificuldades encontradas na profissão.

As professoras concordam sobre a importância de se ter uma boa formação, porém reconhecem que nem sempre o conhecimento adquirido na academia supre as reais necessidades diárias. Ressaltam a surpresa que

sentem ao se depararem com a realidade. Reconhecem que, para se exercer a profissão professor, é indispensável:

[...] Ter boa formação, ser dinâmico, “atenado”, saber agir na urgência e na incerteza... “Empurrar com a barriga não dá!” Você sempre se depara com novidades que não foi preparado na universidade e a realidade é bem outra, eu pensei que ia encontrar uma coisa e foi outra! (P Talita)

[...] eu acho que tem que ter investimento na formação dos professores (P Mariana)

[...] investimento em formações... Seria bom que o governo repensasse em qualidade e não em quantidade. (P Rita)

[...] Tem que ter um bom preparo né? Além do preparo acadêmico tem que ter também um preparo assim... Psicológico porque tem que ter um controle emocional muito grande pra lidar com alunos dessas salas de aula principalmente quem escolheu a rede pública... (P Claudia)

A professora Luzinete afirma a necessidade de se investir em formação quando faz referência à precária formação dos futuros professores:

“fico impressionada também com o nível dos professores, eu vejo erros gritantes, eu recebo estagiários na minha sala e eu digo assim ‘andem com dicionário na mão, usem o dicionário, vejam o que vocês estão fazendo o que é que vocês estão falando’, são erros gritantes, de concordância, no trato com o outro, eu digo meu Deus!”

O relato acima ajuda a confirmar a importância da formação seja no âmbito de quem forma (professores-formadores), como (currículo e das instituições formadoras) e quando (formação inicial e continuada) se efetiva essa formação.

Otília, a professora com maior tempo de experiência docente, revela um desestímulo bastante acentuado e certo descrédito na formação quando afirma: “*não quero mais fazer pós-graduação, eu não quero mais nada... já estou no fim da carreira... não adianta ter papel não minha filha vamos pra prática!*”. Esta profissional também opina sobre as capacitações que tem participado: “eu vejo aquelas capacitadoras, quanto dinheiro o prefeito ta

“gastando”! Elas chegam à frente do pessoal e diz: ‘porque eu faço isso, faço aquilo!’ Eu não faço nada demais e meus alunos aprendem!”

As professoras Guiomar e Samille sinalizam a necessidade de se ter força de vontade para permanecer na profissão *“tem que ter muita força de vontade, pois o professor hoje enfrenta muitos problemas e trabalha com crianças, jovens e adolescentes que tem uma realidade muito difícil e que trazem muitos problemas de casa para a sala de aula”* (P. Guiomar) e uma atitude de constante pesquisa *“a gente tem que ficar o tempo todo pesquisando, vendo as mudanças, se a gente não pesquisar não acompanhamos de maneira nenhuma a dinâmica da vida, dos alunos, da escola...”* (P. Samille), no intuito de buscarem possibilidades para viabilizarem sua atuação e o enfrentamento das dificuldades que surgem na sala de aula.

No discurso das professoras, vários foram os elementos associados aos desafios encontrados na profissão docente, entre outros estão questões como: a desvalorização e falta de reconhecimento da profissão aliadas aos baixos salários; o tempo, no que diz respeito aos vários vínculos assumidos que, por sua vez, interferem na falta de tempo para planejamento; a autonomia e relações de poder; precariedade nas condições de trabalho.

Quando perguntávamos sobre como viam sua profissão, a maioria das professoras pautava-se num discurso saudosista, ou seja, retornavam ao passado para explicar o presente. Concomitantemente, emergiam de suas falas os limites e as dificuldades vivenciadas na profissão. Por outro lado, revelavam certo orgulho por atuarem numa profissão onde todas as outras passam por ela, o tom dos depoimentos era, no entanto, mesclado a desencanto e desestímulo frente aos desafios encontrados na profissão. É como se os pilares que sustentam a vontade de perseverar e transformar elementos fortes da representação social da profissão docente estivessem sendo minados pela falta de perspectiva futura, desvalorização e de ausência de reconhecimento profissional. As falas que se seguem ilustram esse desencanto:

[...] Antigamente o professor era mais valorizado, hoje no meu entender eu vejo valorização quase nenhuma, quase zero.

Porque você vê a pessoa estudar tanto e hoje em dia não ser valorizado. (P Emanuela)

[...] antes era mais valorizado, hoje em dia não é não... Professor antigamente era muito valorizado, hoje em dia é quase uma profissão qualquer... Não tem mais aquele... Como é que eu posso dizer... Respeito, admiração, não tem mais essas coisas não foi tudo por água abaixo... (P Cleide)

[...] algumas pessoas e segmentos da sociedade não nos valorizam como antigamente... (P Rebeka)

[...] a profissão professor hoje em dia é muito diferente da visão que eu tinha no passado, hoje a coisa tá muito diferente! (P Izaura)

Esse movimento de retorno ao passado para explicar o presente vai sendo retomado em vários momentos dos diálogos, não apenas quando se reportaram aos desafios da profissão. Ao resgatarem esse processo de idealização onde o professor era valorizado, reconhecido pela sociedade, justificam o sentimento de desânimo e frustração para com a profissão.

[...] Algumas professoras se desanimam e se sentem frustradas, eu pelo menos tento fazer a minha parte e ajudar os meus alunos no que posso. (P Rebeka)

[...] A questão da valorização do magistério, então por isso que tá havendo esse desestímulo... (P Rita)

[...] a sociedade tá vendo o professor como um zero à esquerda, a gente não tem prioridade nenhuma! (P Otília)

A questão da falta de reconhecimento por parte dos governantes, da família, da comunidade escolar como um todo também surge como um dos desafios a serem enfrentados na profissão, sendo também reforçada nos depoimentos das professoras. Aline chega a representá-la como uma profissão penosa: *“ô minha filha, professor é uma profissão que eu acho tão árdua... E infelizmente pouco reconhecida né... Isso de uma maneira geral não só pelos governantes, mas também por todos que fazem parte da comunidade escolar!”*

Ao serem indagadas sobre a questão da desvalorização, as professoras reiteram a falta de respeito e de reconhecimento social. Aliado ao desprestígio profissional tem os baixos salários, necessidade de mobilização e

luta em defesa de melhorias para a classe. Sobre isso as professoras declaram:

[...] nossa profissão professor não tem mais respeito não. Além disso, a gente também não tem apoio dos dirigentes, a questão... salarial. , Tem que ter a valorização salarial! Porque sem nada disso a gente não funciona não é só balela (P Rita)

[...] O professor é a ponta de tudo, então eles se utilizam disso pra continuar mantendo a reserva de miséria do povo, eles não estruturam o professor, não valorizam o professor porque eles sabem que o professor é formador de opinião. E o professor que é formador de opinião, que é engajado na luta, ele não vai deixar barato isso! Ele vai começar a dizer ao povo onde o calo ta apertando... E o povo vai se acordar e não vai mais eleger eles não. Ai eles não querem isso... Querem o professor assim acomodado, alienado, desestimulado, é triste pra profissão! (P Camila)

[...] A gente tem um trabalho tão importante, tão bonito! A gente reconhece essa falta de valorização também através de nosso salário. (P Márcia)

É uma profissão que é imprescindível pra sociedade, mas que hoje em dia está bastante desvalorizada, os pais dos alunos também não ajudam... Não suprem as necessidades físicas, emocionais e de educação doméstica mesmo, isso dificulta nosso trabalho. (P Guiomar)

[...] Temos uma profissão muito importante pra sociedade, só que ninguém mais respeita a profissão, exemplo disso é termos que todo ano fazer greves e mais greves pra conseguir um aumento que você sabe, no final das contas é mínimo. Nós não temos reconhecimento nenhum da sociedade, nem dos pais mesmo [...] é muito sério nosso papel e tem governos que nem reconhecem isso também. (P Marlene)

[...] poderíamos ter um salário melhor para não termos tantos vínculos no dia-a-dia... Ter apenas um vínculo... Se tivéssemos um salário justo pelo que fazemos, um vínculo era suficiente! (P Márcia)

A um resultado semelhante ao nosso, ou seja, que ressalta a desvalorização chegou Madeira (2000) em estudo das representações sociais de professores sobre a própria profissão. Segundo ela, a profissão docente é representada como desvalorizada socialmente, concretizada nos baixos

salários, instabilidade e precariedade das condições de trabalho, aliada à possibilidade de mudança de profissão, mesmo que colocada como um sonho.

Para as professoras que entrevistamos, também, a falta de tempo aparece como um obstáculo ao crescimento e bom desempenho profissional, essa dificuldade está interligada aos baixos salários e se articula a outras mais. A falta de tempo e desvalorização se expressa no acúmulo de vínculos profissionais, que provoca o deslocamento entre diferentes unidades de ensino, prejudicando o desenvolvimento satisfatório do trabalho. Vejamos o que dizem as professoras:

[...] tempo! Tempo... Eu que atuo em duas escolas que não são próximas uma da outra... Imagine como corro? (P Izaura)

[...] a questão do tempo e as condições de atuação contam muito pra ter boa atuação... Não basta só teoria não! Tem que ter jogo de cintura! (P Márcia)

[...] olha uma dificuldade grande que eu encontro é a questão de tempo pra me planejar, a gente aqui corre de uma escola pra outra, é uma loucura. Então, assim no primeiro horário a gente chega, consegue ta lá na hora, mas quando larga de lá pra chegar aqui... Realmente complica a gente não tem tempo nem pra respirar direito... É já dentro de sala de aula... Eu sinto falta de um tempo pra planejar... né? Aí recai naquela questão de ficar em uma só rede, eu tento ficar só em uma, mas é complicado (P Vanessa)

A professora Eduarda também se refere ao tempo, porém atrelado a questão da aposentadoria e ainda relata as dificuldades encontradas no âmbito familiar e relações com os pares pelo fato de buscar atuar de maneira diferenciada em sua profissão. Eis o que comenta:

[...] a minha vida é dizer quero me aposentar... Que eu já estou com 27 anos de profissão... Que a gente gosta... A gente gosta... Mas quando a gente vê... Entra na sala de aula, aí a gente quer fazer diferente... Eu vivo comentando sobre a... A profissão... Falo em casa com meu marido... ele diz que eu sou muito besta... É que a gente quando abraça né... A gente quer fazer o melhor... Mas não consegue... Os alunos não deixam... A família não aceita quando a gente quer fazer diferente, até os próprios colegas dizem que a gente quer aparecer... Isso não leva a nada não menina. Tu queres aparecer é? “Falam criticando...”

Algumas entrevistadas afirmam que querer fazer diferente para algumas professoras constitui-se como um obstáculo a ser enfrentado tanto a nível pessoal quanto profissional.

Embora as professoras usem diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas no exercício da profissão, reconhecem as fragilidades em relação à autonomia docente e relações de poder na escola. A respeito dessa premissa a professora Samille declara: *“O professor hoje é muito limitado... Seu poder dentro da sala de aula, ele tem que fazer aquilo que ele não acredita apenas para cumprir normas e regras que vem traçado de onde às vezes a gente nem sabe, mas tem que ser assim... Eu acho horrível trabalhar desse jeito...”*.

Um fato interessante de ressaltar é que das 20 professoras entrevistadas somente duas professoras fizeram alusão a falta de recursos didáticos, apesar de julgá-los elementos importantes. A professora Vera, com 26 anos de atuação, sente falta de *“material para ajudar na sala de aula, material concreto que a gente quase não tem né?”*. E a professora Vanessa, com 09 anos de atuação, comentando da ausência de recursos tecnológicos diz [...] *aqui mesmo eu sinto muita, muita falta de computadores, é complicado!*

As professoras Claudia, Luzinete e Talita ainda fazem referência à desorganização e falta de espírito coletivo da classe para reivindicar melhores condições de trabalho e salário ressaltando que isso desestimula e afeta a profissão.

[...] porque a gente se prepara tem todo um gasto de recurso financeiro, de tempo investe em formação e no mínimo a gente quer um retorno disso aí, quando a gente não consegue fica um pouquinho desestimulada... Tenho só seis anos na área... Tenho percebido assim... Que também muita coisa deixa de acontecer por causa da falta da força de vontade da própria categoria... Quando a categoria precisa se juntar pra resolver alguma coisa ela fica... Partida né? Ela fica dividida, e isso também tem interferido assim... Questões políticas para a gente conseguir uma melhoria de fato na área da educação, então a categoria, não é uma categoria unida e isso facilita também para que os políticos façam como eles acham que querem e pronto! Então, eu acho que se a categoria fosse um

pouco mais unida, tivesse mais unidade eu acho que as coisas estariam diferentes... (P Claudia)

[...] o pessoal nas assembléias com pouca gente, o próprio sindicato não chega cedo, tem que se fazer alguma coisa... É muito complicado, eu vejo uma classe muito desvalorizada, muuuiitoo é... Desunida, agora porque também nós somos formadores de opinião né, então se a gente for organizada a gente muda o mundo, então o objetivo é esse! Desorganiza aquela classe ali por que senão! Eles podem reinventar modificar tudo que a gente faz! (P Luzinete)

[...] insatisfação, desvalorização total e geral, descrédito, professor fica assim... Como um zero a esquerda, sem direito a nada se não fizer paralisação! Aumento? Nem pensar! Veja que coisa absurda! Ter que exigir uma coisa que é direito já aprovado! Um piso que se aprova e não sabe quando vai chegar até nós! Que profissional fica satisfeito? (P Talita)

Algumas professoras apresentaram sugestões para o enfrentamento e conseqüente melhoria e valorização da profissão. Eis alguns depoimentos nessa direção:

[...] uma boa formação porque hoje em dia... (P Cleide).

[...] O que me entristece é perceber o descaso das autoridades com a educação. São tão poucos os investimentos! [...] para conseguir o mínimo de aumento, precisa submeter-se a cansativas e históricas lutas apoiadas ou lideradas pelos órgãos sindicais (P Vanessa).

[...] A nossa maior luta é com os que desfazem e ditam as normas para a educação no Brasil [...] não somos consultados quando na “criação” das Políticas Públicas [...] tendo que as receber prontas e ainda nos moldar a elas, uma vez que a cada quatro anos tudo é descartado e substituído pelas “novidades” importadas pela equipe do novo governante. (grifos da professora Guiomar).

[...] é um desafio muito grande, pois a carreira exige mais de uma jornada de trabalho, geralmente os salários são baixos e é praticamente impossível sobreviver apenas de um horário de trabalho (P Claudia).

De acordo com Moscovici (1978) “as representações sociais se elaboram coletivamente nas interações sociais e nesse processo de interação

social, o sujeito elabora o conhecimento, socializa-o, reconstrói valores e ideias que circulam na sociedade”, Jodelet (2001) complementa: “orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais”.

O próprio Moscovici ao afirmar que as representações sociais sejam “entidades quase tangíveis, que cristalizam-se incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro”, admite que elas “são fáceis de tipificá-las, porém, difícil de conceituá-las”, Jodelet conclui que embora seja difícil conceituá-la, devido as nossas necessidades de explicar a realidade a nossa volta, criamos representações sociais.

Compreendemos que todos os elementos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, fazem parte do processo de construção das representações do ser professor. E afirmamos, eles estão diretamente relacionados às condições sociais, históricas e materiais das práticas das professoras, uma vez que essas construções carregam as características de quem as produz (JODELET, 2001).

Portanto, as representações sociais do ser professor reveladas por esse grupo envolvem tanto a dimensão pessoal como a dimensão profissional das professoras. Essa construção resulta da realidade objetiva das professoras, aliada as suas subjetividades.

Perseguindo nosso objetivo de analisar as representações sociais do ‘ser docente’ entre as professoras, nos dispomos a caracterizar o seu processo de construção. Partindo do que preconiza a Teoria das Representações Sociais, os processos sociocognitivos que atuam, dialeticamente, na sua formação são: a objetivação e a ancoragem.

Com base na análise dos dados identificamos que entre as professoras que participaram da pesquisa, predomina uma representação social que aponta para uma visão vocacional da profissão, cujas principais características são: o gostar de criança, amor, relação maternal, sacerdócio. Dessa forma, o conteúdo representacional objetivado do ‘ser docente’ estaria relacionado à dimensão pessoal das professoras, fundamentada no elemento vocação, tendo ganhado relevo no discurso pronunciado por 13 professoras.

Para Jodelet (2001, p. 36), a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses, conduz, portanto, a um jogo de mascaramento ou de acentuação de determinados elementos, provocando uma “defasagem em relação ao seu referente”. A autora ainda aponta três tipos de efeito desse processo nos conteúdos representados: as distorções, as suplementações e as subtrações.

Na distorção, embora todos os atributos do sujeito estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na suplementação são atribuídas ao objeto características e conotações que ele não possui; e na subtração atributos pertencentes ao objeto são suprimidos. Importante ressaltar que tais características são essenciais à análise do processo de objetivação.

Através dos depoimentos, apreendemos que a essa representação de profissão, está arraigado um sentimento de desvalorização que reporta aos elementos mais ligados a dimensão profissional das professoras, provocando algumas defasagens em relação ao sentido do ‘ser docente’. Provavelmente esse sentimento estaria contribuindo para que algumas professoras demonstrem um comportamento desanimador frente à profissão.

Quanto à análise da ancoragem, Jodelet (2001) distingue três aspectos: como a atribuição de sentido, que seria à criação de uma rede de significações em torno do objeto na qual ele é inserido e avaliado como fato social; como instrumentalização do saber, levando em conta que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos; e como enraizamento do sistema de pensamento, que significa a integração da novidade do “já pensado”. Nesse processo, tanto podem prevalecer esquemas resistentes que impedem a assimilação da novidade, como esta pode modificar modelos de pensamento antigos. A ancoragem, portanto, refere-se ao enraizamento social da representação e de seu objeto. A intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidos.

A vocação tão objetivada na fala das professoras parece se ancorar no feminino, no cuidar e no proteger. Na rede de significações que envolvem o

objeto destacam-se os sentidos associados à maternidade. As professoras ao associarem a própria experiência com a necessidade de suprir a falta e a carência da família dos alunos ajuda a despertar sentimentos maternos. Ao se ancorar na maternidade, a vocação passa a partilhar sentidos tradicionalmente associados ao magistério como sacerdócio.

A partir dos resultados inferimos que a desvalorização da profissão vem sendo ancorada por algumas professoras à representação do ser docente. Apesar da dimensão vocacional está tão presente nos depoimentos evidenciamos elementos que estariam contribuindo para a desvalorização da profissão e como esse fator vem interferindo em sua auto-estima. Diante dessa situação presenciamos demonstrações de desencanto e desânimo para com a profissão.

### **Análises das Narrativas**

Foram dez o total das narrativas produzidas pelas professoras participantes da pesquisa. Como uma de nossas intenções foi fazer com que as experiências relatadas ocupassem o centro de referência das nossas análises, reconhecemos que a narração permitiu as professoras expressarem melhor o sentido e o significado de ser professor, através de uma linguagem espontânea e um exercício de auto-reflexão sobre os fatos e ou situações que marcaram sua trajetória como professora. Dessa forma, acreditamos que ao desenvolverem o texto, através da assertiva: “*ser professor hoje é...*”, as professoras ampliaram suas reflexões e afirmações reveladas durante a entrevista.

Após uma leitura exaustiva dos textos demos início ao processo de transcrição e análise das narrativas. Salientamos que os trechos transcritos no corpo do estudo refletem com fidelidade a produção das professoras, até

mesmo nas expressões em maiúsculo, grifos e palavras grifadas, de tal maneira que a escrita das professoras pudessem também ser reveladora de sentidos e ou sentimentos.

Como mencionamos anteriormente, acreditamos que as narrativas proporcionaram maior espontaneidade às reflexões desenvolvidas durante a entrevista. Ao produzirem as narrativas, as professoras puderam refletir melhor sobre a própria profissão, expressando sentimentos que ficaram silenciados durante a entrevista, possibilitando assim a redução nas defasagens e dispersões que podem ocorrer nas transmissões das informações.

Das narrativas podemos depreender representações construídas num misto de sentimentos como amor, sonho, dedicação, agregado às condições materiais de trabalho e os desafios enfrentados na profissão. Vejamos alguns trechos das narrativas.

[...] Eu exerço esta profissão com muito amor [...] independente de tudo, eu gosto do que faço. É cansativa a minha rotina, desgastante, mas gosto do desafio que para mim, é atravessar um ano letivo ao lado de crianças que precisam ser melhoradas em todos os sentidos. Para mim, cada dia mais, ser professor é ser um HERÓI (P Vanessa).

[...] várias vezes deixamos de ser professor para fazermos papel de pai ou mãe, com diálogos tentando amenizar problemas trazidos de casa e que interferem seriamente no processo de ensino aprendizagem (P Marlene).

Nos depoimentos das professoras, além do sentimento de cuidar e do proteger localizados no conteúdo vocacional, associando o professor a uma figura materna, percebemos que o sentido de 'ser professor' vai assumindo também a imagem de herói, um sujeito que se encontra em constante luta contra os desafios da profissão. Cabe ressaltar que a professora Vanessa escreveu a palavra HERÓI em maiúsculo. Nesse sentido as narrativas das professoras reforçam os resultados das entrevistas.

Shimizu e colaboradores (2008, p. 14) verificaram em seu estudo que "predominou o discurso da profissão enquanto uma missão vocacional e do professor enquanto um salvador ou herói". Alves-Mazzotti (2007) também ratifica essa constatação.

Assim como nas entrevistas, as professoras reforçaram, também, por meio das narrativas que assumem funções ligadas a maternagem e consideraram que esses fatores acabam afetando sua identidade profissional. Dessa forma, a mesma docente que afirma que ser professor significa ser 'herói' por vocação, admite com base em sua trajetória concreta, que esse 'herói' tem que uma série de desafios a enfrentar como a falta de reconhecimento e desvalorização da profissão.

Podemos inferir, portanto, que a dimensão vocacional tão presente nas entrevistas, estabelece uma forte relação com os demais elementos que integram a representação social do ser professor.

Embora os textos narrativos reforcem os resultados advindos das entrevistas, quanto ao elemento vocação, o que veio à tona nessas reflexões constituindo-se como o mais objetivado, foram os elementos negativos relacionados à dimensão profissional, ou seja, a maioria das professoras evidenciou representações do 'ser professor' centradas nos elementos que estariam contribuindo para a desvalorização da profissão, como: falta de reconhecimento da profissão aliado aos baixos salários; falta de tempo, referindo-se aos vários vínculos assumidos e como isso interfere na elaboração, preparação e planejamento das situações de aprendizagem.

[...] o professor de hoje tem que saber administrar sua vida pessoal; sua jornada dupla ou tripla de trabalho; tem que ter tempo para se organizar como profissional; se atualizar e fazer tudo com competência, eficiência e eficácia (P Mariana).

[...] é um desafio muito grande, pois a carreira exige mais de uma jornada de trabalho, geralmente os salários são baixos e é praticamente impossível sobreviver apenas de um horário de trabalho (P Claudia).

Através das narrativas ficaram ainda mais evidentes a desvalorização da profissão docente e sua falta de reconhecimento social. Trechos dos escritos das professoras reiteram: [...] “Atualmente não temos o reconhecimento da sociedade, nem incentivo financeiro dos órgãos” (P Marlene). [...] “A sociedade nem sempre reconhece o valor do profissional que

prepara os cidadãos para assumir todas as outras atividades necessárias a sociedade” (P Claudia).

A imagem idealizada da profissão delineada pelas professoras vai tomando outros contornos, como o caso da professora Talita, uma das cinco professoras com menos tempo de atuação, ao ingressar rede. Ressaltou que esse vínculo com o município foi seu primeiro contato com a realidade da profissão, o que provocou imensa desilusão para com a profissão.

[...] eu pensava que iria encontrar uma sala de aula grande, bancas novas e bem arrumadas, alunos obedientes e arrumadinhos, porém não foi isso que encontrei [...] a realidade foi outra, pra começar a escola era uma casa, minha sala de aula era a sala da casa, bem apertadinha, pois a casa era pequena, as bancas eram bem velhas e os alunos eram de uma comunidade carente. [...] Tudo que eu tinha de ilusão foi por “água a baixo” [...] ser professor hoje em dia é “se vira nos trinta” pra poder dá o que o aluno necessita e quando não consigo sinto-me realmente triste, pois queria que eles tivessem o melhor. (grifos da professora)

Nos trechos da narrativa da professora Talita, podemos verificar nos termos por “*água a baixo*” e “*se vira nos trinta*”, a influência dos recursos midiáticos na construção das representações sociais. A expressão ‘se vira nos trinta’ faz parte de um quadro num programa de televisão onde o participante sozinho faz uso dos recursos que possui para dar conta de determinada ação num curto espaço de tempo; quanto à expressão ‘por água a baixo’ além de representar atualmente o nome de um filme infantil em que o personagem vê mudar radicalmente sua vida, retrata um ditado popular onde o esforço ou estado empenhado em determinada ação torna-se sem efeito ou modifica-se drasticamente. Portanto, a professora ao fazer uso desses termos está expressando seus sentimentos frente à profissão.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são constituídas de valores, crenças, atitudes, que podem guiar a conduta de determinado grupo acerca de um tema. Nesse contexto, depreendemos que as representações enraizadas no pensamento dos sujeitos inquiridos parecem expressar o conhecimento da falta de condições oferecida ao grupo de professores para o exercício de sua profissão.

Ainda nessa perspectiva de análise, podemos encontrar depoimentos que definem a profissão como desgastante, desafiadora, frustrante, o que denota certa ambiguidade para com a profissão professor.

[...] é muito perigoso e complicado você executar de uma forma correta o que pede a função [...] o professor em sala de aula não tem mais a autoridade como antigamente (P Otília).

[...] ser professor hoje é diferente das visões que tive do passado, pois enfrentamos bastante obstáculos em sala de aula como a violência e o desrespeito e as dificuldades de aprendizagem (P Izaura)

[...] á algo desafiador, face aos problemas que enfrentamos seja com indisciplina, seja com agressividade, falta de respeito, etc (P Marlene)

A perda de autoridade, desrespeito, violência, indisciplina e agressividade são elencadas pelas professoras como um desafio constante a ser enfrentado na profissão. Tanto nas entrevistas quanto nas narrativas foram expressos certo saudosismo pelas professoras, ao se referir ao modo como no passado e hoje os alunos tratavam e respeitavam seus professores.

A mudança de valores, a pouca participação e a falta de reconhecimento das famílias e da sociedade como um todo se apresentam aos olhos das professoras como condições necessárias para a construção de um processo de valorização do profissional docente. Os trechos abaixo ilustram bem sua compreensão quanto a essa questão.

[...] Diante de toda a problemática envolvendo sociedade, família, escola e aluno, está o professor de hoje que se espera que seja capaz de lidar sabiamente com tudo e obtenha sucesso. [...] Ser professor, como ser qualquer bom profissional exige renúncias e dedicação, pois como sabemos a profissão não é bem remunerada e já não lhe é atribuída tanto valor; atrelado a isto vem às mudanças de valores sociais e morais, de comportamento especialmente familiar que possui um elo de fundamental importância junto à escola e ao professor. (P Mariana).

[...] Ser professor hoje é... Ser desvalorizado e injustiçado pelas nossas autoridades e por muitos dos nossos alunos e seus

pais. [...] Sobre os alunos e seus pais, poucos são os comprometidos com a educação (P Vanessa)

Assim como nas entrevistas, referiram-se ainda a falta de autonomia docente e precariedade das condições de trabalho. Ao admitir outros elementos, não apenas aqueles que remetem a um sentido romântico da profissão, as professoras assumem estar reconhecendo a importância de compreender melhor a dimensão profissional que as envolve e assim contribuir para conformar saberes e práticas docentes que, resguardadas a autonomia das condutas individuais, são legitimadas pelo coletivo dos professores, garantindo-lhes uma identidade própria.

A professora Mariana relata que entre o ideal e a realidade da profissão há uma distância grande a ser percorrida e que, apesar de serem considerados agentes de transformação dos alunos e da sociedade, acredita não serem os únicos responsáveis por ela. Observemos o trecho da narrativa.

[...] há uma distância grande entre o ideal de ser professor e a realidade [...] buscamos com sinceridade dar o melhor que podemos; erramos muito, porém na tentativa de acertar e fazer a diferença na vida de nossos alunos e conseqüentemente na sociedade [...] influenciemos para mudanças, mas não somos e nem devemos ser os únicos responsáveis por elas (P Mariana).

Partindo do que Moscovici (1978, p. 51) enfatiza sobre as representações sociais, que não se tratam apenas de “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que possuem uma lógica e linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conhecimentos que “determina o campo de comunicações possíveis, valores ou ideias compartilhadas pelos grupos e regendo as condutas desejáveis ou admitidas”. As professoras revelam a impossibilidade e impotência diante da realidade, o que vem à tona nas narrativas demonstra um discurso contraditório, pois apesar de demonstrar que gostam do que fazem, de se sentirem bem em contato com a dinâmica que envolve a profissão, parecem encontrar-se numa encruzilhada em que condições materiais de

trabalho, degradação e falta de reconhecimento minam esse interesse inicial e envolvimento com a profissão.

Entretanto, ainda que parte das professoras demonstre ter incorporado pressupostos coerentes com seu processo de profissionalização, elas abrigam sentidos tradicionais do ser professor e, que estes saberes estariam arraigados em suas vivências pessoais e profissionais.

De acordo com Jodelet (2001), uma investigação que adote como abordagem a Teoria das Representações Sociais deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da vocação cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que, além de constituir a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social. A partir de Jodelet podemos inferir que, além da vocação, obstáculos como más condições de trabalho, falta de valorização e reconhecimento profissional estão sendo ancorados a representação social da profissão.

Para Moscovici (1978), as representações sociais tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os seres humanos, cuja finalidade prática é orientar os comportamentos em situações sociais concretas. Machado (2003) endossa a proposta de Moscovici ao evidenciar que representações sociais dizem respeito à “construção da realidade” dos sujeitos sociais mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, sendo estas situações criadas quando algo não familiar é transformado em familiar e incorporado aos universos consensuais.

Nesse sentido, Machado (2003) pontua que as representações sociais caracterizam-se como sendo verdadeiras “teorias” destinadas à interpretação e à intervenção na realidade, indo além daquilo que é imediatamente dado na ciência ou na filosofia, da classificação de fatos e eventos. Segundo a autora as representações sociais devem ser encaradas como uma das vias de apreensão da realidade concreta que se produzem “coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próximo na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real” (MACHADO, 2003, p. 2).

Com base em Jodelet (2001), podemos afirmar que as representações enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais evidenciando, desta forma, que:

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Elas [as representações Sociais] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a ele de forma defensiva (JODELET, 2001, p. 17).

Desta forma, a vontade de mudar, transformar e formar para a cidadania aliada ao enfrentamento das condições gerais de desprestígio social e desvalorização docente também se expressam como elementos constitutivos da representação social do 'ser docente' no grupo. .

Assim, partindo do princípio que as representações são orientadoras da conduta de um grupo, podemos afirmar que as professoras representam a profissão de forma desanimadora e até desencantada, revelam que as dificuldades encontradas no dia a dia se sobrepõem à suposta vocação ou interesse que lhes mobilizaram a assumi-la.

Enfim, nossos resultados apontaram que as representações sociais do ser professor têm um caráter multidimensional, ou seja, envolvem elementos da dimensão pessoal e profissional do grupo.

Nossos achados nesta pesquisa sobre o ser professor fortalecem a tese de Moscovici (2003) de que as representações sociais são difusas, fugidias, multifacetadas e não se reduzem a um sistema cognitivo, mas perpassam e são consolidadas pela cultura dos grupos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações sociais do 'ser docente' entre as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município do Jaboatão dos Guararapes e suas implicações para o exercício da profissão.

Nossos resultados apontaram que o processo de construção das representações sociais do ser professor reveladas por esse grupo de professoras é multidimensional. Dessa forma, podemos afirmar que as professoras organizam o sentido e o significado do ser professor a partir de sua história de vida pessoal, profissional e social.

Nossos achados demonstraram ainda que esses elementos foram sendo construídos a partir de várias fontes de saber, logo seu sistema representacional articula em sua totalidade, as contradições entre o instituído (ideologia) e o instituinte (realidade), possibilitando a justificação das práticas. Dessa forma, a professora que afirma que ser professor é ser 'herói' por vocação, admite com base em sua trajetória concreta que esse 'herói' tem uma série de desafios a enfrentar como a falta de reconhecimento e desvalorização da profissão, ausência de formação continuada que reflita e discuta a realidade da profissão, duplas ou triplas jornadas de trabalho, precariedade nas condições mínimas de atuação na escola e sala de aula, baixos salários, entre outros.

Importante ressaltar que na representação social do ser professor os elementos que a compõem produzem um movimento com várias facetas e vão perpassando diversos contextos que se sobrepõem e se articulam. Esse movimento multifacetado pode ser tomado como polifasia cognitiva. Moscovici (1978, p. 287) propôs o conceito de polifasia cognitiva em seu estudo sobre representações e psicanálise. Para o autor, diferentes tipos de racionalidade ou modos de pensamento diversos estavam envolvidos na construção das representações da psicanálise. Essas racionalidades diversas não apareciam em grupos diferentes, pelo contrário, eram capazes de coexistir em um mesmo

contexto, mesmo grupo e num mesmo indivíduo. As pessoas lançam mão de diferentes lógicas dependendo das circunstâncias em que se encontram e dos interesses particulares que defendem para representar os objetos condicionados as situações de interação social que estão expostas. (ALVES-MAZZOTTI, 1994; JOVCHELOVITCH, 2004).

Notamos que, embora as professoras evidenciassem a vocação como uns dos elementos fortes da representação do ser docente, muitas vezes essas referências à vocação vinham permeadas de contradições. Nesse sentido, os depoimentos nos remetem a defasagens e dispersões, que conforme Moscovici (1978) são elementos determinantes na construção das representações.

Jodelet (2001) comenta sobre a importância desses elementos na formação das representações sociais. Segundo ela, no processo de comunicação pode haver uma defasagem entre a informação disponível (dimensão qualitativa) e a informação necessária para a sólida compreensão do objeto (dimensão quantitativa). Podemos, portanto, depreender que a representação social do ser professor é construída a partir das informações/ conhecimentos que chegam às professoras durante seus processos de formação (inicial / continuada) e de suas experiências práticas no contexto escolar.

Este estudo situa-se na linha de pesquisa de formação de professores e prática pedagógica do PPGE. Esperamos que ele seja mais um subsídio para pensar a profissão professor a partir do olhar de quem a vivencia e testemunha nas suas práticas diárias.

Apesar do pouco tempo instituído, dificultando reflexões teórico-epistemológicas mais aprofundadas para conclusão de um trabalho da relevância de uma dissertação, assumimos o desafio de produção do conhecimento conforme esses pressupostos e acreditamos ter alcançado nosso objetivo de maneira satisfatória.

Mesmo que o sentimento seja o de finalização de uma etapa, compreendemos que os resultados aqui apresentados, dada a sua

incompletude ou infinitude apresentam outras perspectivas de ampliação do abrindo outras possibilidades de pesquisa.

Por fim, reconhecemos as limitações do estudo e apontamos a necessidade de outros trabalhos que poderão aprofundar nossos achados. A título de sugestão para ampliação do estudo indicamos algumas possibilidades como estudos que envolvam professores de diferentes níveis e modalidades de ensino, pesquisas de natureza longitudinal acompanhando percursos na profissão, expectativas e representações de futuros docentes sobre a profissão, bem como investigações sobre afastamento ou abandono da profissão e patologias que acometem o professores no contexto atual.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Pesquisa em Síntese**. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, out/dez, 2007, p. 579-594.

ANDRÉ, M. E. D. A de; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO J. M.; BRZEZINSKI, I. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ANDRÉ, M. E. D. A de; PASSOS, L. F. Professor Formador, Mestre modelo? In: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/31ra/2poster/GT20-4415--Int.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2010

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2002.

BASSO, I. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, vol. 19, n. 44, abril, 1997, p. 19-32.

BELLOCHIO, C. R., TERRAZAN, E.; TOMAZETTI, E. Profissão Docente: algumas dimensões e tendências. **Revista do Centro de Educação Universidade Federal Santa Maria – RS**. Edição 2004, vol. 29, nº 02.

BRZEZINSKI, Í. (Org.) A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 147-167.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 7-19.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAMPOS, V. L. S. L.; MATA, V. L. M. da. **Imagens da Profissão Professor**. Disponível em: <[http://www.ufff.br/Aleph/textos\\_em\\_pdf/imagens\\_da\\_profissao\\_professor.pdf](http://www.ufff.br/Aleph/textos_em_pdf/imagens_da_profissao_professor.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2008

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000.

CASTRO, C. G. F. da Silva de e CUNHA JÚNIOR, C. F. F. da. **Representações Sociais da Comunidade Escolar sobre o Bom Professor de Educação Física**. Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, 2006, p. 1-16.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CONTI, C. **Visões sociais acerca do Magistério**. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, p. 1-16.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2604--Int.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2008

COSTA, M. V. **O Magistério e a política cultural de representação e identidade**. FAGED/UFRGS, 1995.

Disponível em: <[http://hwww.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_marisa\\_magisterio.doc](http://hwww.ufrgs.br/neccso/word/texto_marisa_magisterio.doc)> Acesso em: 19.11.2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 127-148

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

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**. n. 4, 1991, p. 41-61.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

FALSARELLA, Ana Maria. E a família como vai? **Revista Presença Pedagógica**. V. 14. n. 84 nov/dez 2008, p.33-39.

FILHO, E. A. de S. Auto-avaliação psicossocial de professores. **Pesquisa em Síntese**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n.49, p. 497-514, out./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29244.pdf>> Acesso em: 25 set.2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, M. B. O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil. **DISSERTAÇÃO** (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 59-64.

GILLY, M. **As Representações Sociais no campo da educação**. In: Jodelet, D. **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUARESHI, P. A. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em representações sociais**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HYPOLITO, A. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I.P.A. e CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

\_\_\_\_\_. VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A.; FERREIRA, M. O. V. Trabalho Docente, Profissionalização e Identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 123-138, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JODELET, D. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Petrópolis. Vozes, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia Social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**. Maio/agosto, vol. 16 (2), 2004, p. 20-31.

\_\_\_\_\_. & BAUER, M. V. Entrevista narrativa. In. BAUER, M. V. & GASKELL, G (Eds.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAPO, F. R. e BUENO, B. O. Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, março, 2003, p. 65-88.

LIRA, G. V; CATRIB. A. M. F. e NATIONS, M. K. A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. **RBPS**, 2003, p. 59-66. Disponível em: <[http://www.unifor.br/hp/revista\\_saude/v16/artigo10.pdf](http://www.unifor.br/hp/revista_saude/v16/artigo10.pdf)> Acesso em: 13 jan.2009

LUSTOSA, F. L. C. G., CARVALHO, M. do R. de F. de e SALES, L. C. **A Hierarquização Docente a Partir de Representações Sociais de Licenciandos**. Brasília, agosto 2007.

Disponível em: <[http://www.gosites.com.br/vjirs/adm\\_trabalhos\\_ver2.asp?arq=VJIRS\\_0150](http://www.gosites.com.br/vjirs/adm_trabalhos_ver2.asp?arq=VJIRS_0150)> Acesso em: 15 jul. 2008

LYRA, J. **Docência: uma Profissão? Estudo da Representação Social do Professor com Relação a sua Profissão**. Disponível em:

<[http://www.ufpe.br/proext/imagens/publicações/cadernos\\_de\\_extensao/Educacao/docencia](http://www.ufpe.br/proext/imagens/publicações/cadernos_de_extensao/Educacao/docencia)> Acesso em: 05 jun. 2008.

MACHADO, L. B. O que é construtivismo? Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. 240p. **TESE** (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Produção do Conhecimento em representações sociais e educação: o estado da produção no ano de 2005**. Brasília, agosto, 2007. Disponível em: <[http://www.gosites.com.br/vjirs/adm\\_trabalhos\\_ver2.asp?arq=VJIRS\\_0175](http://www.gosites.com.br/vjirs/adm_trabalhos_ver2.asp?arq=VJIRS_0175)> Acesso em: 13 mar. 2009

MADEIRA, M. C. **Representações Sociais de Professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos**. Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões/23/textos/2027t.pdf>> Acesso: em 22 mai.2006

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1988.

MAURÍCIO, L. V. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.25, n.01, p. 115-138, abr. 2009.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pequisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONFREDINI, I. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 31, 2008, p. 191-211.

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

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis. Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995c.

\_\_\_\_\_. (org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PAREDES, E. C. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, M. S. de S. e SHIMIZU, A. de M. (orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.131-156.

PATTO, M. H. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia-USP**, nºs 1-2, p. 107-121, 1992.

PIMENTA, S. G. **Funções sócio-históricas do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau**. Série Ideias nº 3. São Paulo: FDE, p. 34-44, 1992.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, S. Falando com professoras sobre vocação, qualificação para o trabalho e relações de gênero – o que pensa quem faz? In: PAIVA, E. (Org.) **Pesquisando a Formação de Professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTIAGO, M. E. Políticas de formação e recrutamento de professores e as condições de exercer a profissão no estado de Pernambuco. **TESE**. (Doutorado em Ciências da Educação) Université Paris-Descartes, UPD, França, 1994.

SANTOS, P. I dos. Representações sociais e educação: o estado da produção do conhecimento nas 03 últimas reuniões anuais da ANPED. **Trabalho apresentado no 19º EPENN**, João Pessoa, PB, jul, 2009.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SHIMIZU, A. de M., GOMES, A. A., ZECHI, J. A. M., MENIN, M. S. e LEITE, Y. U. F. **Representações Sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco**. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação e Representação Social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003 In: SHIMIZU, A. de M. e MENIN, M. S. (orgs.) **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 93-130.

SPINK, M. J. P. **O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago nº 14, 2000, p. 61- 88. Disponível em:< [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)> Acesso em: 22 dez. 2008

TARDIF, M; LESSARD. C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro, Vozes: 2005.

\_\_\_\_\_. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VALLE, I. R. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez.2002.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Profissionalização Docente**. II Colóquio Formação de Educadores, Salvador, UNEB, 15-17, maio, 2006. Disponível em:< [www.didateca.org/ILMA%20VEIGA.doc](http://www.didateca.org/ILMA%20VEIGA.doc)> Acesso em: 12 jan. 2010

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Editora AB. Goiânia, 1998, p. 3-25.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol.24, n. 85, dez, 2003, p.1125-1154.

**ANEXOS**

**ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

UFPE – PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 Centro de Educação  
 Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado  
 Aluna Mestranda: Patrícia Irene Santos

No. PROTOCOLO
------------------

TÍTULO DA PESQUISA: Profissão Professor: um estudo das Representações Sociais do Ser Professor

OBJETIVO: Analisar as representações sociais do 'ser docente' entre os professores e suas implicações para o exercício da profissão.

DADOS DO PARTICIPANTE:

**Idade** \_\_\_\_\_

**Formação Acadêmica:**

Cursou Magistério ( ) Ensino Normal Médio ( ) Outro \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Nome do Curso Superior realizado: \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_  
 Ano: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

**Local e Tempo de Atuação Profissional:**

- Apenas rede pública municipal ( ) Apenas rede pública estadual ( )
- Em ambas as redes públicas ( )
- Outra rede de ensino: \_\_\_\_\_
- Contrato com a rede municipal: ( ) Um ( ) Dois
- Tempo de Profissão (em anos): \_\_\_\_\_ Tempo nesta escola (em anos): \_\_\_\_\_

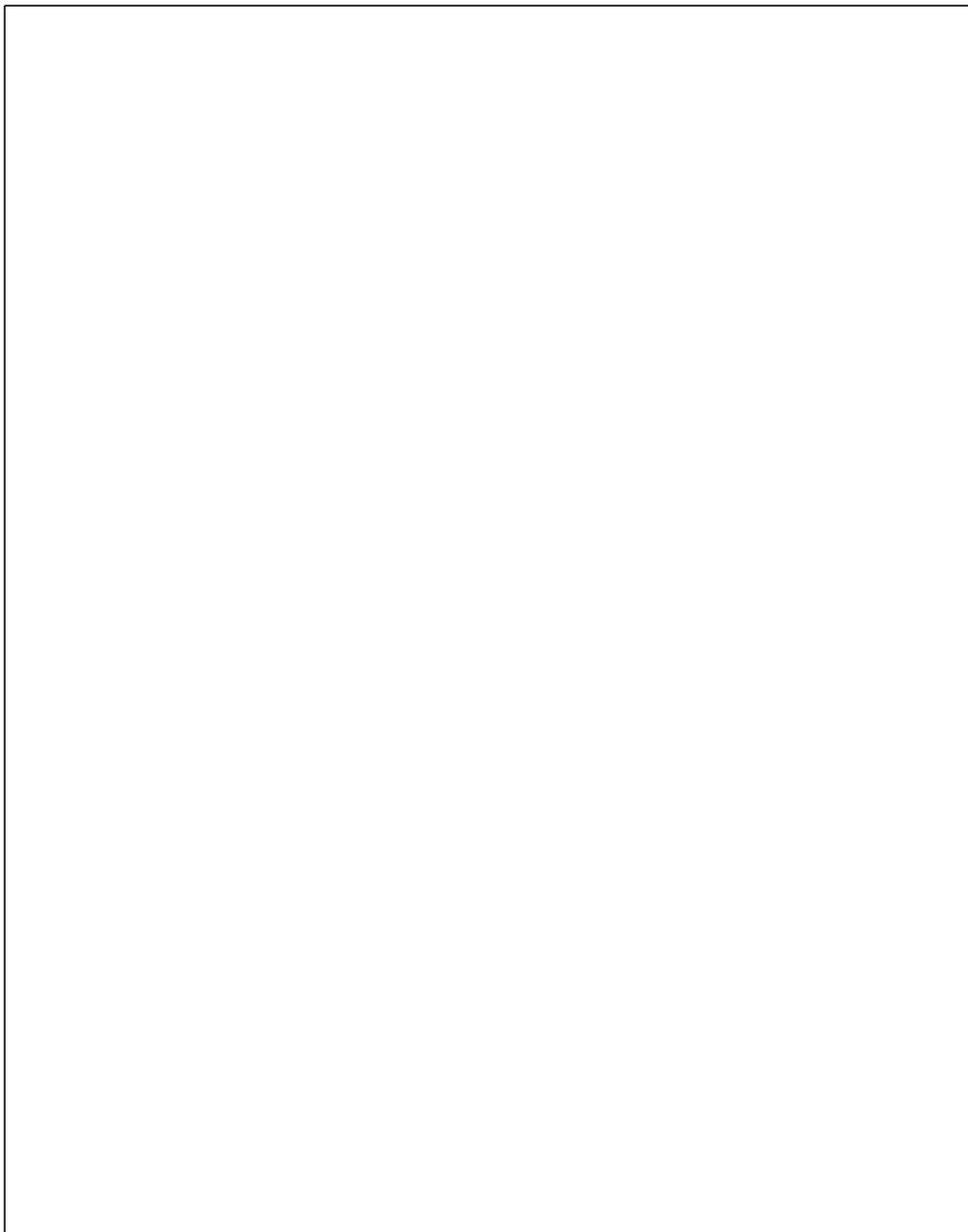
**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA:**

- O que significa para você ser professor?
- Em que momento de sua vida decidiu que seria professor?
- Algum fator especial lhe estimulou a querer ser professor? Justifique.
- Que opinião você tem sobre a sua profissão?
- Que elementos você acredita serem indispensáveis para o exercício da profissão docente?
- Para você como a sociedade vê a profissão de professor hoje?
- Com base na sua resposta anterior, quais seriam as implicações dessa visão da sociedade para o exercício da profissão de professor?

**ANEXO 2 – ROTEIRO PARA DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA**

Pautado em sua trajetória de vida, desenvolva um texto narrativo onde possa expressar-se sobre o seguinte tema:

*Ser professor hoje é...*

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their narrative response to the prompt.

## ANEXO 4

-

PARTICIPANTES  
DAS NARRATIVAS

PROTOCOLO	NOMES FICTÍCIOS	IDADE	FORMAÇÃO (Nível Médio/Superior)	TEMPO ATUAÇÃO (anos)
P1	MARIANA	35	MAGISTÉRIO/ LETRAS /PSICOPEDAGOGIA	15
P2	CLAUDIA	30	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA /LINGUISTICA	6
P6	TALITA	31	GEOGRAFIA/ PSICOPEDAGOGIA	6
P8	OTÍLIA	53	MAGISTÉRIO/ GEOGRAFIA/ PEDAGOGIA	35
P10	VANESSA	32	TEC ADMINISTRAÇÃO/ PEDAGOGIA/PSICO- PEDAGOGIA	9
P11	ALINE	48	MAGISTÉRIO/ HISTÓRIA	30
P12	GUIOMAR	35	PEDAGOGIA / INFORMÁTICA EDUCACIONAL	19
P16	IZAURA	37	PEDAGOGIA/ PSICOPEDAGOGIA	6
P18	CLEONICE	49	MAGISTERIO/PEDAGOGIA/PSICOPEDAGO- GIA	25
P19	MARLENE	31	GEOGRAFIA/ESP GEOGRAFIA	9

## ANEXO 5 - PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

PROTOCOLO	NOMES FICTÍCIOS	IDADE	FORMAÇÃO (Nível Médio/Superior)	TEMPO ATUAÇÃO (anos)
P1	MARIANA	35	MAGISTÉRIO/ LETRAS /PSICOPEDAGOGIA	15
P2	CLAUDIA	30	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA /LINGUISTICA	6
P3	LUZINETE	34	MAGISTÉRIO/ HISTÓRIA / PEDAGOGIA	16
P4	REBEKA	43	MAGISTÉRIO/ GEOGRAFIA/ ED.INFANTIL	25
P5	EMANUELA	53	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA / SUPERVISÃO ESCOLAR	23
P6	TALITA	31	GEOGRAFIA/ PSICOPEDAGOGIA	6
P7	MÁRCIA	38	MAGISTÉRIO/ HISTÓRIA / ENSINO DE HISTÓRIA	18
P8	OTÍLIA	53	MAGISTÉRIO/ GEOGRAFIA/ PEDAGOGIA	35
P9	RITA	45	PEDAGOGIA / COORD PEDAGOGICA	12
P10	VANESSA	32	TEC ADMINISTRAÇÃO/ PEDAGOGIA/PSICOPEDAGOGIA	9
P11	ALINE	48	MAGISTÉRIO/ HISTÓRIA	30
P12	GUIOMAR	35	PEDAGOGIA / INFORMÁTICA EDUCACIONAL	19
P13	VERA	47	MAGISTÉRIO/ LETRAS /PSICOPEDAGOGIA	26
P14	CLEIDE	45	MAGISTÉRIO/ PEDAGOGIA/ SUPERVISÃO ESCOLAR	25
P15	EDUARDA	45	MAGISTÉRIO/PEDAGOGIA/PSICOPEDAGOGIA	27
P16	IZAURA	37	PEDAGOGIA/ PSICOPEDAGOGIA	6
P17	SAMILE	47	MAGISTÉRIO/LETRAS/ ESP METOD. LÍNGUA PORT.	23
P18	CLEONICE	49	MAGISTERIO/PEDAGOGIA/PSICOPEDAGOGIA	25
P19	MARLENE	31	GEOGRAFIA/ESP GEOGRAFIA	9
P20	CAMILA	42	MAGISTERIO/PEDAGOGIA/ESP INCOMPLETO	16