

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alessandro Messias Moreira

Representação social do “ser professor” e
construção identitária docente nos anos iniciais do
Ensino Fundamental

Taubaté – SP
2012

Alessandro Messias Moreira

Representação social do “ser professor” e
construção identitária docente nos anos iniciais do
Ensino Fundamental

Dissertação apresentada para obtenção do
título de Mestre em Desenvolvimento Humano
do IBH – Instituto Básico de Humanidades da
Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa:

Desenvolvimento Humano, Identidade e
Formação

Orientadora: Professora Dra. Edna Maria
Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP
2012

Alessandro Messias Moreira

Representação social do ser professor e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano do IBH – Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa:

Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação

Orientadora: Professora Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data:

Resultado:

BANCA EXAMINADORA

Professor(a) _____

Assinatura: _____

Professor(a) _____

Assinatura: _____

Professor(a) _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos os professores que incansavelmente trabalham em prol de uma sociedade mais justa e humana; a minha esposa, que constantemente busca inovar-se em sua prática docente, a fim de atender às necessidades educativas especiais de seus alunos; e, à pesquisadora Professora Edna Chamon, que investe seu tempo e dedicação para compreender as Representações Sociais e o modo como contribuem na Construção Identitária dos professores.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela inspiração.

A minha esposa, pelo companheirismo.

Aos meus pais que, mesmo ausentes, celebram comigo esta vitória, e àqueles que me adotaram como filho, neste período de Mestrado – Cidinha e Poul.

Às Professoras Alcina Maria Testa Braz da Silva e Maria Ângela Boccara de Paula. que contribuíram significativamente com este trabalho, na Banca de Qualificação.

Aos professores Johel e Marcos Valério, pela correção gramatical.

Ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté – SP.

Aos professores que responderam ao questionário, aos queridos companheiros da Equipe Pedagógica do Polo Regional de Atendimento ao Professor e aos Inspetores Escolares que gentilmente ajudaram na aplicação daquele instrumento de coleta de dados..

Ao Professor Paulo César de Oliveira, que tem me ensinado que assuntos complexos podem ser tratados com simplicidade.

A Vania Maria Bemfica Guimarães Pinto Coelho, Márcia Rabelo de Rezende, Vanda Ribeiro, Vânicas Lomônaco Braga, Marice Amaral Siqueira da Cruz e Vera Symboloni, por acreditar em mim e por me apoiarem diretamente, na realização deste projeto.

Aos irmãos e amigos da Equipe de Nossa Senhora da Eucaristia – Padre Jean, Camila e Lúcio, Helaina e Ideraldo, Maria Helena e José Afonso, Marta e Jamil, Maura e Adilson.

Aos professores Guaracy, Wanderson, Paulo César, Francisco, João Carlos.

Ao Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS MG, pelo apoio financeiro do projeto e por acreditar no meu trabalho.

À Professora Edna Chamon e ao Professor Marco Chamon pela orientação e compartilhamento, na realização deste sonho, e a Luiz Chamon, pelo apoio na análise dos dados.

À Secretaria de Estado de Educação e à Superintendência Regional de Ensino, pelo financiamento do Mestrado.

Combati o bom combate, terminei a minha
carreira, guardei a fé. II Timóteo: 4, 7.

RESUMO

Neste estudo objetivou-se identificar as Representações Sociais do Ser Professor e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram utilizados como referenciais teóricos os documentos oficiais reguladores da educação em Minas Gerais e no Brasil. No desenvolvimento, buscou-se tratar os paradigmas propostos para formação docente, com base em documentos legais e nas políticas públicas. Em seguida, partiu-se da conceituação de Representação Social, para chegar à construção identitária do professor. Para levantamento de dados foram distribuídos 900 questionários, obteve-se retorno de 369 preenchidos pelos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, distribuídos em 59 Escolas de 20 municípios. Para tabulação das respostas e tratamento dos dados foi utilizado o Software SPHINX[®], e a questão aberta foi analisada com auxílio do Software ATLAS.ti. No questionário, empregaram-se escalas de Likert, para avaliação das crenças, opiniões e idéias que circulam nos discursos dos professores. A análise dos dados permitiu concluir que, em relação aos aspectos sociodemográficos, os resultados obtidos corroboram os de outras pesquisas aplicadas no Brasil. Observou-se que, em relação à construção identitária, os professores possuem forte influência das Representações Sociais, no que tange os discursos correntes nos universos escolares e a sua formação. Suas práticas também demonstram essas Representações Sociais, demarcadas pelas consecutivas mudanças aplicadas e direcionadas pelos sistemas de ensino.

Palavras chave: Formação do Professor. Ser Professor. Representações Sociais.

ABSTRACT

Social representation of being a teacher and teacher identity formation in the early years of elementary school

This study aimed to identify the social representations of Being Teacher and teacher identity formation in the early years of elementary school. The theoretical framework adapted were the official documents regulating education in Minas Gerais and Brazil. In the development, the paradigms proposed for teacher formation, in legal documents and public policy followed by were addressed the conceptualization of social representation and the teacher's identity formation. The data were collected 900 questionnaires, of which 369 were filled by teachers through the first three years of elementary school in 59 schools in 20 municipalities. The tabulation from and data processing were done using the SPHINX © Software, while the open question was analyzed with ATLAS.ti. The questionnaire used Likert scales to assess the beliefs, opinions and ideas in the teacher's discourses. Analysis of sociodemographic characteristics corroborated other researches in Brazil. The collected data also revealed that the identity construction teachers have a strong influence of social representations, statements with respect to the currents in the school environment and their training. Their practices also demonstrate these Social Representations, marked by successive changes applied and directed by school systems.

Key words: Teacher Formation. Being a Teacher. Social Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados do IDEB – Média da regional	19
Quadro 2 – Resultados da Regional e do Estado – PROEB	20
Quadro 3 – Concepções teóricas	26
Quadro 4 – Profissionalização do ensino	30
Quadro 5 – Partes do Questionário	55
Quadro 6 – Fatores importantes para a prática docente	102
Quadro 7 – Padrões profissionais para os professores dos anos iniciais	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema Geral do PDPI	32
Figura 2: Esferas das pertenças das representações sociais	41
Figura 3: Gênero	57
Figura 4: Idade	59
Figura 5: Tempo de serviço no magistério	60
Figura 6: Estado civil	62
Figura 7: Número de dependentes	62
Figura 8: Rendas: familiar e pessoal	63
Figura 9: Agrupamento das rendas: pessoal e familiar	63
Figura 10: Remuneração	65
Figura 11: Remuneração – Agrupado	65
Figura 12: Valorização da profissão	65
Figura 13: Rede - Valorização	67
Figura 14: Valorização – Recursos didáticos	68
Figura 15: Valorização – Governamental	69
Figura 16: Valorização – Social	71
Figura 17: Valorização – Salarial	73
Figura 18: Valorização – Profissional	74
Figura 19: Formação Escolar	75
Figura 20 – Características essenciais do Professor	76
Figura 21 – Em que consiste a formação	78
Figura 22: Importância na prática docente	79
Figura 23: O que é ser um professor – Características essenciais	84

Figura 24: Importância da experiência como aluno	86
Figura 25: O que um aluno espera de um professor	87
Figura 26: Traços identitários da categoria docente	92
Figura 27: Habilidades adquiridas no dia a dia	93
Figura 28: Redes – Identidade	95
Figura 29: Identidade – Identificação	96
Figura 30: Identidade – Relacional	98
Figura 31: Identidade – Instrumental	99
Figura 32: Identidade – Idealização Profissional	100
Figura 33: Revisão projeto pedagógico	103
Figura 34: Eixos fundamentais para a boa prática do professor	105
Figura 35: Acompanhamento do rendimento	106
Figura 36: Utilizar resultados para traçar estratégias pedagógicas	106
Figura 37: Modelo Gráfico PROALFA	108
Figura 38: Inovação pedagógica e planejamento da prática pedagógica	109
Figura 39: Articulação do conteúdo com as áreas do conhecimento	111
Figura 40: Habilidades do professor	113
Figura 41: Dificuldades encontradas pelo professor	113
Figura 42: Descrição ecológica de classe	114
Figura 43: Saberes construídos a partir da prática	116
Figura 44: Caminhos significativos para a prática	116
Figura 45: Ser professor	118
Figura 46: Pesquisa científica relacionada à prática do professor	118

LISTA DE SIGLAS

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNF - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

FRM – Fundação Roberto Marinho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDPI – Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional

PIP – Programa de Intervenção Pedagógico

PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos

PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SEE MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica.

SINDUTEMG – Sindicato Único em Educação de Minas Gerais.

SRE – Superintendência Regional de Ensino.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	15
1.1	PROBLEMA	16
1.2	OBJETIVOS	17
1.2.1	OBJETIVO GERAL.....	17
1.2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.3	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	17
1.4	RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	18
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	21
2	PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.1	FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL E PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO	27
2.2	REPRESENTAÇÃO SOCIAL	35
2.2.2	CONDIÇÕES PARA A EMERGÊNCIA DAS RS.....	42
2.2.3	O “SER PROFESSOR” COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	45
2.3	CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR.....	46
2.3.1	POR QUE ESTUDAR A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA?	51
3	MÉTODO.....	53
4	RESULTADOS	57
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	57
4.1	FORMAÇÃO ESCOLAR.....	75
4.2	EIXO IDENTITÁRIO – “SER PROFESSOR”	83
4.2.1	TRAÇOS E CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS PARA SER PROFESSOR.....	83
4.2.2	IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	91
4.3	FATORES IMPORTANTES PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	101
4.4	RS E A PESQUISA ACADÊMICA	117
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
6.	REFERÊNCIAS	129
7	ANEXO I – PROTOLO COMITÊ DE ÉTICA	137
7.1	ANEXO II - QUESTIONÁRIO	138
7.3	APENDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148

1. INTRODUÇÃO

O processo de crescimento econômico e social por que passa o Brasil tem colocado em pauta muitas questões importantes, quanto ao desenvolvimento da produção industrial, à melhoria de vida dos indivíduos em sociedade e ao favorecimento de mecanismos que ajudem a nação a chegar ao status de país desenvolvido. Uma das matérias das discussões refere-se aos professores e à qualidade da educação pública ofertada aos cidadãos. O espaço escolar é um lugar estratégico para o desenvolvimento nacional, pois ali se formam pessoas capazes de acompanhar as mudanças da sociedade. A escola pode funcionar como espaço de práticas que favoreçam a inclusão social, por meio de mecanismos de equidade social.

Nesse contexto, é reconhecido o papel desempenhado pelo professor, uma vez que trabalha diretamente na formação e educação, exercendo importante função de auxílio aos alunos nos processos de desenvolvimento humano e de socialização. O reconhecimento desse sujeito como peça fundamental para o aperfeiçoamento das competências necessárias à cidadania e a busca pela compreensão dos fatores que interferem diretamente em sua prática, dando-lhe uma identidade própria, motivaram esta pesquisa.

Para conhecer esse ator fundamental na escola, escolheu-se trabalhar, como pano de fundo que dá sustentação aos discursos encontrados nos espaços escolares, o conceito de Representação Social (RS) proposto por Moscovici, em 1961.

Por base em Chamon (2009), pode-se compreender que nas escolas existem discursos que justificam a prática profissional, discursos os quais, geralmente, diferem dos implementados pelos sistemas de ensino. Portanto, o processo comunicacional existente e a forma como professores se apropriam dos conceitos, a partir do senso comum, abarcam e assimilam os diversos conteúdos repassados pelos sistemas oficiais, que dizem diretamente como deve ser a prática profissional e fazem com que surjam atitudes e “conceituações” próprias do grupo, construindo as RS do “Ser Professor.”

Assim, como afirma Greca (2009), o processo comunicacional promove e ajuda a determinar as RS. A partir do senso comum, procura-se compreender como se dá a relação e a compreensão do ser professor no grupo específico de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Busca-se identificar como surgem as RS dos professores e qual a relação delas com o senso comum e com os conceitos científicos que fundamentam a prática desse grupo profissional. A partir desse ponto, chega-se ao papel do professor como objeto de RS e ao modo como esse conceito contribui para a construção identitária desse profissional.

Entende-se, por conseguinte, que a compreensão dos processos de construção identitária do professor ajudará no entendimento da educação nacional.

1.1 PROBLEMA

Nos últimos anos, o Estado de Minas Gerais tem investido em recursos humanos, materiais e financeiros, e na formação continuada de seus professores, com a finalidade de melhorar os indicadores obtidos por meio das avaliações sistêmicas e o nível da qualidade na educação oferecida nas escolas da rede pública estadual.

Sabe-se que os projetos implementados pelas políticas públicas educacionais do Estado estão pautados em fundamentos teóricos, legais e práticos que têm como objetivo melhorar a prática exercida nas unidades escolares e, em contrapartida, o nível de aprendizagem dos alunos. No entanto, apesar dessas políticas educacionais, defronta-se constantemente um número significativo de discentes que não aprendem e de professores insatisfeitos com os resultados obtidos.

Assim, tomam-se para sustentação dos estudos alguns documentos básicos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9394/96), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCNF” (Brasil, MEC/CNE, 2002) e documentos da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, visto que ditam as normas e as regras para

implementação e aplicação das diversas leis e normas de acordo com as peculiaridades dessa população.

Pautado em documentos legais e considerando que as representações do “ser professor” são passíveis de investigação, respondem-se às seguintes questões:

1. Existe uma RS do “ser professor” que difere do perfil proposto nos documentos oficiais – LDBEN, DCNF e documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG)?
2. Como essa (s) RS pode (podem) contribuir para a construção identitária do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Identificar as RS do “ser professor” e o modo como essas representações se formam e contribuem para a construção identitária do professor.

1.2.2 Objetivos Específicos

- verificar se há um conceito construído socialmente sobre a função do professor, que venha a diferir dos estabelecidos pelos documentos oficiais;
- descrever as RS do “ser professor”.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho pretende buscar subsídios teóricos e práticos para identificar as RS do “ser professor” e o modo como podem interferir na Construção Identitária dos professores nos anos iniciais – 1º, 2º e 3º anos – da Rede Pública Estadual de Minas Gerais.

A escolha por pesquisar os profissionais desses anos do EF se deu pelas seguintes razões: 1)¹ maior investimento no acompanhamento desses profissionais nos últimos anos; 2) plano de intervenção pedagógico – PIP que acompanhava prioritariamente esses anos do EF, até o início de 2010; 3) meta da SEEMG estabelecendo a necessidade de que todas as crianças deveriam estar “lendo e escrevendo aos 8 anos de idade”; 4) compreensão da importância do trabalho desenvolvido pelos profissionais desses anos do EF, como base para o processo de aprendizagem nos anos subsequentes, e 5) necessidade de recorte, uma vez que seria inviável, nesta pesquisa, fazer um trabalho com todos os profissionais do EF da Regional de Ensino pesquisada.

Para contextualizar o estudo e a análise dos dados, são considerados os parâmetros ligados ao estabelecido para a educação básica em nível nacional, bem como documentos próprios do Estado de Minas Gerais, analisando as RS e a construção Identitária dos professores da rede na região.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Ao longo dos últimos anos, a SEEMG tem investido na capacitação e no apoio pedagógico dos professores de sua rede de ensino. O monitoramento sistemático e a oferta de possibilidades de formação continuada, embora sejam ações importantes, parecem não transformar a realidade das salas de aulas e promover maior aprendizagem aos alunos.

Nos últimos quatro anos, cada professor alfabetizador recebeu um instrumento para nortear sua prática, o Guia do Alfabetizador, que foi estruturado por consultores e professores alfabetizadores. O Guia chegou com a promessa de ajudar sobremaneira na transformação dos espaços de sala de aula. Simultaneamente, houve a reestruturação das equipes de apoio pedagógico às escolas, com a criação das equipes central e regionais do PIP, que, a partir de um acordo de resultados e o estabelecimento de metas, trabalharam diretamente ligadas às escolas, visando à melhora e ao consequente cumprimento das metas,

¹ As numerações descritas, a seguir, servem para organização do texto e não possuem ordem de prioridade.

sobretudo a de “toda criança lendo e escrevendo até os 8 (oito) anos de idade” (MINAS GERAIS, S/D, p.41).

É inegável que as escolas melhoraram, como pode ser analisado nos resultados das avaliações sistêmicas – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ainda se encontram distantes, porém, das metas estabelecidas pelo acordo de resultados. Acredita-se no potencial dos professores e, embora os projetos e programas implantados no sistema educacional mineiro possuam pontos positivos, não têm promovido saltos significativos na aprendizagem dos alunos. No Quadro 1, podem ser observados os resultados positivos no IDEB.

	IDEB OBSERVADO				METAS PROJETADAS						% CRESC 2007/2009	
	2007		2009		2007		2009		2011			
	EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.	EST.	MUN.
Média da Regional	5,2	4,4	5,9	5,5	4,9	4,3	5,2	4,6	5,6	5,0	12,4	24,4

Quadro 1 – Resultados IDEB - média da Regional

Para análise e levantamento de dados do IDEB, foi realizada a coleta de dados em documentos públicos disponíveis nos sites da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e do IDEB², no período de 20 a 24 de agosto de 2010, por rede de ensino – Estadual e Municipal – dos anos iniciais - 5º ano do ensino fundamental, dos 28 municípios da regional de Varginha.

Considerando que não existiam, no IDEB, nos sites citados, metas estabelecidas para as regionais de ensino, utilizaram-se os resultados atuais e os projetados até 2011, para se obter a média da regional pesquisada, a fim de ser comparada com as divulgadas para os estados e o país. Para tanto, com auxílio do programa Excel, foram transcritos os resultados reais dos anos de 2007 e 2009 e os projetados até 2011. Uma vez transcritos os resultados individuais dos 28 (vinte e oito) municípios, utilizou-se de média aritmética para chegar à média de pontuação da regional descrita no Quadro 1.

² Sites: www.educacao.mg.gov.br, <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/ilep/idebs-observados-final.pdf>, <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/resultados-ideb-2009.pdf> e <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Para análise e levantamento de informações referentes ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), foram coletados dados nos documentos do encontro gerencial da SEEMG, realizado na segunda quinzena de março de 2011. Foram estudados os resultados emitidos pela SEEMG e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Com base nos resultados desse encontro foi feito levantamento a fim de apurar o crescimento da proficiência por rede de ensino para o 5º ano³ de escolarização, nos anos de 2009 e 2010, nas disciplinas avaliadas – língua portuguesa e matemática, conforme Quadro 2:

ANO	RESULTADOS - REGIONAL DE ENSINO				RESULTADOS DO ESTADO			
	L. PORTUGUESA		MATEMÁTICA		L. PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	ESTADUAL	MUNICIPAL
2009	218,3	208,6	235,1	222,6	213,8	204,1	226,2	215,4
2010	222,3	211,4	244,4	231	217,1	206,5	235,1	223,8

Quadro 2: Resultados da Regional e do Estado - PROEB

Destaca-se que as escolas públicas da Regional cumpriram suas metas, alcançando e ultrapassando os índices estipulados no IDEB e mantendo o percentual de crescimento no PROEB. Ressalta-se, contudo, que muito ainda deve ser feito para atingir os padrões internacionais de excelência educacional, sobretudo os levantados pelo “Programa Internacional de Avaliação dos Alunos” (PISA)⁴. Há um longo caminho a ser percorrido, para que as escolas públicas da regional, de Minas Gerais e, sobretudo, do país ofereçam educação de qualidade que contemple e atenda à diversidade humana nelas presente.

³ Com relação aos anos iniciais, o PROEB faz o diagnóstico somente do 5º ano do EF. Escolheu-se trazer estes resultados para o texto devido à importância do trabalho desenvolvido nos anos iniciais, sobretudo no 1º, 2º e 3º, para a solidificação da aprendizagem e a consequente obtenção dos resultados nessa avaliação.

⁴ Os resultados do PISA, em 2009, demonstram que o Brasil foi um dos 3 países que mais se desenvolveu na última década; no entanto, entre os 65 países pesquisados, ainda ocupa a 53ª posição. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16838

Paralelamente a esta situação, a profissão de docente tem passado por desvalorização. Os profissionais da área, sobretudo na rede pública de ensino, vivenciam certo esvaziamento em suas práticas. Encontram-se profissionais desmotivados, que enfrentam uma dupla ou tripla jornada de trabalho para fazer jus a uma remuneração que lhe garanta um padrão de vida digno.

A desmotivação constante, os inúmeros afastamentos para tratamento de saúde e a descrença na possibilidade de transformação dos espaços de aprendizagem são alguns dos problemas percebidos no contato com professores.

Assim, entende-se que o presente estudo permitiu uma aproximação entre as exigências legais, pontuadas pelos documentos oficiais, e os discursos e práticas que colaboram sobremaneira para a constituição identitária do docente que passa pela visão do senso comum. Isto é, aquelas RS do “ser professor” sobre a sua própria prática profissional.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O texto está assim organizado:

O capítulo 1 traz a Introdução: descreve-se o problema, apresentam-se os objetivos, a relevância, a delimitação e a organização do estudo, e também a justificativa da escolha do objeto de análise, do grupo a ser estudado e do local em que foi realizada a pesquisa.

O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica, que aponta os paradigmas propostos para a formação docente e os conceitos de RS e de construção identitária.

O método e sua importância para a pesquisa acadêmica constituem o enfoque do Capítulo 3.

A caracterização da amostra e a apresentação dos resultados encontrados e analisados com base na fundamentação teórica e nos documentos oficiais estão no Capítulo 4.

O capítulo 5, por sua vez, registra as considerações finais deste trabalho.

2 PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Casassus (2002, p. 48), Thomas Khun (1961)⁵, no livro *a Estrutura das Revoluções Científicas*, caracteriza paradigma como “[...] um conjunto de idéias que facilitam a comunicação dentro de uma comunidade”. Dessa forma, paradigma expressa o funcionamento cognitivo nessa comunidade, permitindo suas organizações simbólicas, seus modelos profissionais e suas formas de atuação.

Por esse caminho, e considerando a importância da educação para a preparação e instrumentalização dos alunos para vivenciarem plenamente a cidadania, que lhe permitirá “[...] acesso a um futuro melhor, à emancipação, à participação social, autonomia, criticidade, sendo capaz de atuar com competência, dignidade e responsabilidade” (BRASIL, 1997, p. 33), não se pode deixar de analisar e conhecer um dos principais elementos da engrenagem educacional – o professor, bem como os paradigmas que ditam sua atuação profissional.

Estudar as perspectivas desse profissional torna-se imprescindível, na busca da compreensão da educação nacional, sobretudo quanto ao que acontece em termos de qualidade e também ao que precisa ser revisto na atuação docente. Afinal, a docência, segundo Tardif e Lessard (2008), é uma forma ímpar de trabalho do ser humano, no qual o trabalhador interage diretamente e sofre influências do seu objeto de trabalho. Esse objeto, o aluno, é um sujeito envolto em alegrias, angústias, necessidades, desejos e posicionamentos que o transforma constantemente e que, na interação, força a possibilidade de transformações no profissional e na sua prática.

Assim, para garantir o que Delors (2001) aponta no relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, com endosso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, “aprender a aprender” significa que o docente deve construir instrumentos que favoreçam ao discente a aquisição de conhecimentos que o condicionem a um processo de educação e crescimento permanente (BRASIL, 1997).

⁵ KHUN, Tomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

O trabalho docente é referenciado na coletividade, na interação com os pares educativos, com os alunos, com a comunidade escolar, com o conhecimento e com a cultura. Assim, ao considerar o processo de formação desse profissional, pode-se perceber, segundo Scheibe e Aguiar (1999), que ele pauta a sua “prática pedagógica” no currículo, que lhe oferece subsídios para inserção do discente na “realidade social, econômica e do trabalho” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 234).

Há de se levar em consideração a tradição pedagógica nacional e seus traços. Os PCN demonstram a possibilidade de sua identificação por meio de “quatro tendências: a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (BRASIL, 1997, p. 39).

Essa tradição pedagógica interfere diretamente na “prática de todo professor,” conscientemente ou “mesmo de forma inconsciente”, ocasionando o situar-se frente às demandas de ensino e aprendizagem e levando a interpretar os “papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados.” (BRASIL, 1997, p. 38 e 39). É compreensível que os paradigmas interfiram na prática do profissional e na compreensão dos mecanismos psicossociais que o envolvem, visto que a prática é marcada por grandes linhas de fundamentação teórico-metodológica que acabam por moldar o profissional.

Na pedagogia tradicional, a atuação é centralizada na pessoa do professor, cabendo a ele a escolha do que se deve saber e a forma de repasse do conteúdo. Para o discente, cabe receber de forma passiva o conteúdo e as informações. O docente, portanto, é o detentor do saber. O conhecimento pedagógico é hierarquizado e cabe ao docente repassá-lo de forma oral e esquematizada. As atividades são propostas e ao aluno recai uma sequência de repetições em vista de facilitar que se memorize o conteúdo repassado. Nesse contexto, o currículo é fixo e engessado, já que o conteúdo a ser abordado foi construído pela sociedade durante os anos, e ao educando fica a missão de apreendê-lo da melhor forma possível. Muitas vezes, nessa linha pedagógica ocorre uma sobrecarga de informações, e os discentes encontram dificuldades de relacionar o conteúdo com a prática cotidiana. O professor é autoridade máxima em sala de aula, o verdadeiro detentor do saber e, portanto, dos direcionamentos rumo à aprendizagem (BRASIL, 1997). Assim, recai sobre ele a responsabilidade de ensinar, e sobre o aluno, a de aprender.

A pedagogia renovada encontra em sua origem a postura da Escola Nova ou Escola Ativa, a valorização do sujeito como um ser “livre, ativo e social”. O centro do processo educacional desloca-se do conteúdo para o aluno, passando, de uma postura passiva e de recepção, para uma postura mais ativa e participativa. “Em oposição à Escola Tradicional, na Escola Nova se destaca o princípio da aprendizagem por descoberta e estabelece que a atitude da aprendizagem parte do interesse dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 40). O professor, nesse contexto, assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem, tendo como uma de suas atribuições a coordenação e organização da aprendizagem. Uma das dificuldades dessa vertente foi o fato de que muitos profissionais da área pedagógica deixaram de planejar suas ações, já que o interesse do aluno pela aprendizagem era o que norteava a prática, sobrepondo-se ao planejamento do professor (BRASIL, 1997).

A concepção Tecnicista, inspirada fortemente pela teoria “behaviorista da aprendizagem e pela abordagem sistêmica de ensino, definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor” (BRASIL, 1997, p. 41). Essa concepção valoriza grandemente as tecnologias e aponta para o fato de que o aprender pode ser exclusivamente direcionado por técnicas. Nesta concepção a valorização principal se desloca tanto do professor, quanto do aluno, para a tecnologia utilizada nos ambientes de aprendizagem. Ambos, professores e alunos, principais atores do processo de ensino e aprendizagem, acabam ocupando um segundo plano; no primeiro plano cabe o uso e a aplicação adequada da tecnologia, enquanto o segundo se destina à reação aos estímulos propostos e direcionados (MINAS GERAIS, 2006).

Outra concepção apontada nos PCN é a da pedagogia libertadora, que marcadamente encontra, na sua base, preocupações sociais e políticas. “Nessa proposta, a atividade escolar pauta-se em discussão de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata” (BRASIL, 1997, p. 42). Ao professor cabe a coordenação das atividades; no entanto, a participação dos alunos torna-se imprescindível no processo, já que o trabalho e a aprendizagem somente se dão com a articulação desses últimos.

É importante apontar também que as correntes psicológicas tiveram grande contribuição na teoria e no fazer pedagógico, ao longo dos anos, interferindo

diretamente na forma de ver o aluno, o professor, o conhecimento e a prática pedagógica. Destacam-se as concepções ambientalista-comportamentalista, inatista-gestaltista, psicogenética e sociointeracionista (MINAS GERAIS, 2006).

Com base em cada concepção existem os meandros das práticas profissionais, pois as referidas concepções dão embasamento para o agir, orientam o saber fazer, bem como o contato diuturnamente com os discentes. Faz-se necessária a compreensão por parte do profissional da concepção teórica em que ele atua. Assim, o professor terá mais condições de rever caminhos, assumir novas posturas pedagógicas que contribuam para a emancipação do sujeito (MINAS GERAIS, 2006).

O Quadro 3, adaptado do Caderno de Textos do Projeto Incluir (MINAS GERAIS, 2006), facilita a compreensão de como se percebe o sujeito, o papel do professor, como se dá a aprendizagem do aluno e como se faz a avaliação nas concepções psicológicas citadas. Nele será possível reconhecer as relações entre as concepções pedagógicas e as psicológicas.

A concepção teórica ambientalista-comportamentalista entende o sujeito como um “produto do meio”. A aprendizagem acontece por meio da experiência, tendo no condicionamento seu processo principal. O reforço – positivo ou negativo – ajuda no processo de mudança do comportamento e, conseqüentemente, de aprendizagem do sujeito. Na aprendizagem, o erro não é considerado como um processo por meio do qual o discente pode e deve passar para a assimilação e incorporação da aprendizagem, muito pelo contrário, o erro é visto como a “falta de saber” (MINAS GERAIS, 2006, p. 24).

Já na concepção inatista-gestaltista, a influência genética prevalece. Sendo assim, a aprendizagem encontra-se intimamente ligada à maturidade biológica do sujeito que aprende. Ou este está pronto biologicamente para aprender ou o processo não ocorre. Nesse contexto, ao docente cabe esperar a maturidade do discente, visto que é apenas um “facilitador da aprendizagem” (MINAS GERAIS, 2006, p. 24 e 32).

TEORIA	O SUJEITO	PAPEL DO PROFESSOR	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO
BEHAVIORISMO. AMBIENTALISTA – COMPORTAMENTALISTA.	É o produto do meio.	Planeja os passos dos alunos através de reforços negativos ou positivos. Currículo pré-estabelecido.	O desenvolvimento se dá do mais simples para o mais difícil, a aprendizagem é baseada na repetição e memorização e tem origem na experiência.	Baseia-se nos resultados e é quantitativa. Não tolera o erro.
GESTALTISMO.	Desconsidera a ação dos sujeitos sobre o objeto, pois as estruturas estão pré-formatadas. O sujeito é pré-determinado pela sua genética.	Facilitador da aprendizagem.	A hereditariedade é determinante para o desenvolvimento e aprendizagem, assim como a maturação.	Baseada na ideia de prontidão e imaturidade dos aprendizes.
TEORIA PIAGETIANA. PSICOGENÉTICA.	Sujeito ativo e que constrói hipóteses. Não se dá ênfase, em sua teoria, à função de interação social no processo de conhecimento.	Existe a possibilidade de maior diálogo, entre professores e alunos.	A aprendizagem envolve compreensão, reflexão e raciocínio lógico. Pela relação do sujeito com o objeto de conhecimento.	Erros são tolerados como parte do processo de ensino e aprendizagem.
SOCIOINTERACIONISTA.	Fruto das relações sociais. É interativo, ativo.	Compartilha com o aluno o processo de construção do conhecimento.	A aprendizagem e desenvolvimento são processos distintos e interdependentes. A aprendizagem como processo social pela mediação da linguagem.	Múltiplas tecnologias para avaliar o processo de desenvolvimento do aluno; é processual e contínua.

Quadro 3 – Concepções teóricas.
(MINAS GERAIS, 2006, p. 32)

A concepção teórica denominada psicogenética, por sua vez, aponta que “o conhecimento não vem só da experiência, mas também sofre influências de fatores hereditários, orgânicos e maturacionais” (MINAS GERAIS, 2006, p. 25). Nessa perspectiva, a interação entre o sujeito e o objeto da aprendizagem ocorre, promovendo ou não a aprendizagem. Assim o erro é percebido como parte do processo, podendo e devendo ser valorizado pelo professor/escola.

Por fim, a concepção sociointeracionista destaca o papel ativo do sujeito aprendente. Ao professor cabe, por meio da linguagem, estabelecer e mediar conhecimentos que facilitem ao discente o acesso e a organização de sua própria aprendizagem, sendo esta “processual e contínua” (MINAS GERAIS, 2006, p. 27). A intervenção do profissional, ou até mesmo dos pares mais adiantados – próprios alunos – torna-se imprescindível para a aprendizagem.

Todas as concepções pedagógicas e psicológicas apontadas estão amalgamadas nas práticas docentes. O fato de o ofício do professor acontecer por meio das relações humanas contribui diretamente para a construção de conhecimentos, construção da identidade, para a experiência profissional e para a ação desenvolvida em sala de aula (TARDIF e LESSARD, 2008).

Assim, é imprescindível que o professor detentor de saberes e práticas possa aperfeiçoar seu conhecimento, tendo condições de associar o saber teórico e o saber prático adquiridos nas relações humanas e nos fazeres profissionais, nos contextos escolares e não escolares em que habita e transita.

Na próxima sessão, buscou-se compreender o que se entende por formação docente, e como as leis delineiam seus caminhos, apontando direcionamentos condizentes com as necessidades ímpares do corpo discente.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL E PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO

A legislação brasileira estabelece a necessidade de focar a formação inicial e continuada daqueles que atuam diretamente na formação de novas gerações. A própria LDB, em seu artigo 3º, define em seus princípios a “valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 2010, p. 8), sendo implícita nessa valorização a sua formação inicial e continuada.

Na LDB, Lei 9394/96, Artigo 13, item V, aponta-se como incumbência do professor o seu desenvolvimento profissional. Por sua vez, o Artigo 67 destaca a atribuição destinada aos sistemas de ensino, no que envolve esse quesito de formação, ou seja, o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 2010, p. 48).

Entende-se que a formação continuada é uma forma de garantia da qualidade da educação nacional. O Parecer 7/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao fazer leitura dos Artigos 13 e 67 da LDB, traz o seguinte destaque:

A Lei permite identificar a necessidade do elo entre o papel do professor, as exigências indicadas para a sua formação, e o seu fazer na escola, onde se vê que a valorização profissional e da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia do padrão de qualidade (BRASIL, PARECER 7, 2010, p. 54)

Existe uma busca constante por essa qualidade na educação nacional, e a questão da formação é essencial para que esse fato aconteça.

A educação tem importante papel, quando da inclusão do sujeito na sociedade. Essa inclusão passa pela aquisição do conhecimento e pela participação pontual do professor, sendo esta “crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (DELORS, 2001, p. 152). Assim, a educação contribui tanto com o educando, quanto com o educador, na sua construção identitária (BRASIL, 2010). O princípio da educação, enquanto profissão de interações humanas (TARDIF, 2008), é promover ações que cuidem e eduquem os discentes, e o professor também deve ser diretamente influenciado por essa prática.

O Parecer 7/2010, em sintonia com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescenta: “[...] somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos” (BRASIL, 2010, p. 12).

O processo de formação do professor envolve a necessidade sempre urgente de prepará-lo para acompanhar as demandas da sociedade, procurando favorecer a entrada do educando no mundo da cultura, da ética e da moral, e na sociedade.

Nesta linha, o Parecer 7/2010 sinaliza para uma educação que consiga “educar” e “cuidar” (BRASIL, 2010, p. 12).

Delors acrescenta:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (DELORS, 2001, p.153)

É evidente a importância da formação continuada para que os profissionais consigam atender todas as exigências da sociedade quanto à formação das crianças e jovens. A formação do professor passa pela necessidade do “conhecimento” a respeito da sua atuação, porém vai além, pois envolve “qualidades pessoais”, “motivação” e interação constante com os seus pares educativos. (DELORS, 2001)

São muitas as peculiaridades que envolvem a carreira do professor e a sua formação inicial e continuada. É pertinente, no entanto, não se esquecer do sujeito professor, um profissional que também precisa ser olhado nas suas particularidades (TARDIF; LESSARD, 2008). As demandas da sociedade são grandes e o acompanhamento delas exige preparação por parte desse profissional.

O professor não pode ser deixado por conta de suas próprias necessidades de formação. É urgente que as Instituições de Ensino Superior – IES, os órgãos públicos competentes, os gestores das escolas públicas, as organizações não governamentais, dentre outros atores da sociedade, comprometam-se de forma articulada a (re) criar redes de formação e suporte para esse fim.

A sobrecarga decorrente da função, a jornada diária a que um professor está submetido e a necessidade de formação desse profissional contribuem para “[...] elevar o nível de *stress* a que vem sendo submetido o docente na escola pública ou privada, por excessos de tarefas que lhes são atribuídas” (AGUIAR, 2010, p. 169).

Assim, de acordo com essa autora, as inúmeras atribuições pelas quais o professor se responsabiliza podem lhe trazer estresse que, se não for manejado de forma correta, poderá trazer-lhe males físicos.

Encontram-se, nas linhas traçadas por Tardif e Lessard (2008), apontamentos que relacionam a forma como os docentes administram suas próprias carreiras. O relato destacado pelos autores supracitados tem por base estudos realizados na América do Norte e na Europa, mas que também podem cobrir as peculiaridades encontradas na formação e na gestão das carreiras dos professores brasileiros.

Tardif e Lessard (2008, p. 26) voltam sua atenção para a questão da profissionalização do ensino, contextualizando o trabalho docente. Para eles, existem esforços para “[...] transformar e melhorar tanto a formação dos mestres quanto o exercício da docência”.

O Quadro 4, estruturado com base nos autores citados, demonstra alguns “consensos” a respeito dessa profissionalização que tem sido amplamente discutida pela comunidade escolar, cabendo perfeitamente no bojo dos estudos e das vivências encontradas nas escolas mineiras.

SUSTENTAÇÃO	ARGUMENTAÇÃO
PODER	Voltar o poder para as bases, pois é na escola e na sala de aula que essa profissão acontece.
ÉTICA	A ética profissional deve acontecer na partilha entre professores e alunos. É no respeito e no cuidado que o processo de aprendizagem se consolidará.
PESQUISA	Permitir, por meio da pesquisa a construção de bases de conhecimentos eficientes e coerentes, que “seja realmente útil na prática.” Eliminar a separação de pesquisadores e professores e permitir uma parceria profícua de descobertas acadêmicas.
PRÁTICAS	Valorizar as competências dos professores, bem como as “práticas inovadoras”. Que essas competências e práticas sobressaiam frente às receitas prontas e aos decretos impostos pelos sistemas de ensino.
AVALIAÇÃO	Introduzir uma avaliação que realmente seja formativa, permitindo um rever de práticas e posturas.
PARTICIPAÇÃO	Incentivar e favorecer a participação do professor nas ações e decisões dentro da escola, favorecendo a gestão-participativa. Favorecer a participação da comunidade escolar, a fim de contribuir nas decisões pertinentes ao corpo discente e docente.
BUROCRACIA	Minimizar os entraves burocráticos, de forma que as decisões sejam mais rápidas, para acompanharem a mudança da sociedade.
CARREIRA	Contribuir com inserção de novos “modelos de carreira” promovendo a interdisciplinaridade entre pares educativos.

Quadro 4 – **Profissionalização do Ensino**
(adaptado de TARDIF e LESSARD, 2008, p. 26).

Todos os itens descritos no Quadro 4, adaptados de Tardif e Lessard (2008), estão em sintonia com as exigências das escolas brasileiras e se relacionam, no âmago das questões, com a formação continuada dos profissionais da educação.

Os valores apontados estão no cerne dos pressupostos estabelecidos no Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, premiação que acontece todos os anos, em nível nacional, por iniciativa dos seguintes parceiros: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundação Roberto Marinho (FRM) entre outros.

O manual do prêmio aponta para a auto-avaliação da escola, que passa pela Gestão dos Resultados Educacionais, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica e Gestão de Serviços e Recursos (CONSED *et alli*, 2011, p. 19).

É importante frisar a importância dos aspectos avaliados no prêmio nacional em sua estrita relação com a formação dos professores. As gestões analisadas encontram elo com o professor, nas suas práticas, posturas e ética. Por esse mesmo caminho, há, no Governo de Minas, possibilidades de se apurar a quantidade de aspectos que um professor precisa atentar em sua formação. Tal fato fortalece a ideia de formação continuada desse profissional.

Na implantação e implementação do Projeto Escolas-Referência⁶, a SEEMG publicou um Caderno de Orientações para elaboração do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI. A comunidade escolar, em reuniões periódicas e por meio da implicação com a escola e com o seu pleno desenvolvimento, partiu para uma reflexão acerca do que dela se esperava, frente ao exposto por documentos oficiais, artigos científicos e questões teóricas, até chegar à situação real da escola endossada e percebida pela prática e pelo olhar do professor (MINAS GERAIS, 2007).

⁶ O Projeto Escolas-Referência teve início no ano de 2003, na primeira Gestão do Governador Aécio Neves da Cunha, cuja intenção era fortalecer grandes escolas dos maiores municípios de Minas Gerais. Essas escolas precisavam desenvolver, elaborar e implementar um Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional – PDPI. Esse plano “[...] constitui-se num conjunto de ações realizadas de forma encadeada e integrada que permitem às escolas, ao final desse processo, chegar a um plano de ação” (MINAS GERAIS, 2007, p. 7).

Neste caderno de orientações é possível perceber a dimensão do saber que deve ter um professor, visto que, para a construção e implementação do referido Plano, esse profissional necessitava aprofundar seus conhecimentos em um amplo referencial teórico denominado, no projeto, de marco referencial, passando por um diagnóstico da escola, detectando as necessidades, para, em seguida, estruturar um Plano de Ação. As etapas de elaboração do PDPI podem ser mais bem visualizadas no esquema demonstrado na Figura 1. Percebem-se os desdobramentos de cada uma das fases de construção do Plano e suas implicações, em um processo contínuo e interligado, passando constantemente pela retroalimentação por meio do acompanhamento e avaliação.

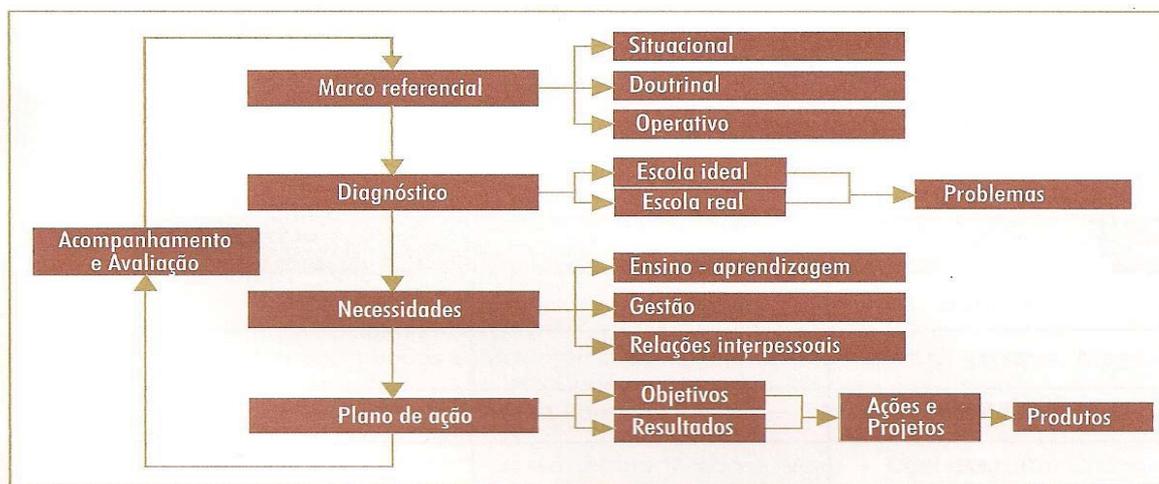


Figura 1 – Esquema Geral do PDPI
(MINAS GERAIS, 2007, p. 33)

Na elaboração do Marco Referencial, os professores precisavam aprofundar os aspectos relativos ao conhecimento reificado, ou seja, o conhecimento teórico e científico que fundamenta e orienta o exercício da profissão, para, em seguida apontar o que se percebia na realidade da escola, em termos de senso comum e de prática utilizada pela comunidade escolar. Entre eles, destacam-se os que dizem respeito à “prática pedagógica” e à “vida escolar:”

Ao refletir a respeito do Marco Referencial, a comunidade escolar era convidada a repensar, a partir da prática e dos saberes científicos, os seguintes itens:

[...] currículo, conteúdos escolares, organização do tempo escolar, planejamento didático, avaliação da aprendizagem, atendimento

diferenciado ao aluno, processo ensino-aprendizagem, relações interpessoais, gestão escolar, recursos didáticos, organização do espaço escolar, integração escola-comunidade, programa sociocultural. (MINAS GERAIS, 2007, p. 19)

Na diversidade de assuntos levantados, percebe-se a ampla necessidade de formação continuada do profissional da educação, formação esta que passa pelo conhecimento técnico, (MINAS GERAIS, 2007), científico, humano, prático (TARDIF e LESSARD, 2008) e aqueles do senso comum, formulado pelo grupo de professores. Há, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), descrição a respeito das diretrizes de formação, reconhecendo-se a “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” desse campo do saber. A profissão, assim, fundamenta-se “[...] em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, CNE, 2006, p. 1).

Nesses conhecimentos teóricos e práticos destacados pelo CNE, encontram-se condições de análise e de localização das RS, visto que elas se dão na fronteira entre o conhecimento científico e o senso comum que se forma a partir da relação estabelecida entre um grupo de sujeitos, nesse caso o de professores.

Aguiar (2006), no estudo a respeito dessas diretrizes para o curso de pedagogia, no que tange a proposta de uma formação desse profissional, sinaliza para uma “[...] nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais, construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos” (AGUIAR, 2006, p. 832).

Borges e Tardif (2001) comentam sobre o destaque que se dá aos “saberes e competências” na formação dos professores brasileiros. Esses autores reafirmam que essa função se estabelece enquanto profissão, cujo foco preponderante acontece no fato de que esse profissional “[...] atua com e nas relações humanas” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14).

O atendimento diferenciado ao aluno, a preocupação com o tempo, o espaço escolar, o currículo contextualizado, os recursos didáticos, entre outros aspectos

citados por Minas Gerais (2007), exigem de uma “gestão de sala de aula” o reconhecimento de “situações complexas e singulares” que demandam do profissional ampla capacitação e envolvimento. Borges e Tardif (2001) reafirmam “que o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho” (BORGES E TARDIF, 2001, p. 15).

Assim, ao discorrerem sobre a legislação brasileira – Lei 9394/06 e Decreto nº 3276/1999 –, Borges e Tardif (2001, p. 15) destacam alguns conhecimentos profissionais que os professores precisam ter:

O conhecimento sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos; o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação; a cultura geral profissional; o conhecimento para a atuação pedagógica; o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica.

Borges e Tardif (2001) reafirmam que as mudanças propostas em nível nacional encontram amplo amparo no contexto internacional, no qual muitos objetivos e princípios educacionais se tornam comuns. Eles citam o texto de Tardif, Lessard e Gauthier (2001) para dizer que o ensino é uma “[...] atividade profissional de alto nível que se apoia num sólido repertório de conhecimentos.” Reconhecem que os professores “produzem saberes” relativos às especificidades de sua atuação e que “[...] são considerados como ‘práticos e reflexivos’, capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática”. Assim, na prática acontece uma constituição de saberes, sendo necessário tornar a preparação dos “[...] professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através da formação universitária de alto nível” (BORGES; TARDIF, 2001, p.15).

Por esse mesmo viés, é possível identificar que

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

A diversificação profissional interfere direta e indiretamente no “saber-fazer” e no “saber-ser” do professor, o que contribui para a sua construção identitária, bem como para o processo comunicacional que existe entre esse grupo de atores sociais.

Por meio do processo comunicacional desse grupo, surgem as Representações Sociais - RS.

Pode-se afirmar que “[...] o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz” (TARDIF e LESSARD, 2008, p.29). Diante dessa afirmação e das concepções teóricas abordadas, encontra-se embasamento para o estudo das RS e para a consequente análise dos resultados da pesquisa realizada com professores da rede pública de ensino de Minas Gerais.

2.2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Para se entender o processo de construção identitária do professor, aborda-se, nesta seção, a compreensão do discurso corrente nos espaços escolares sobre o papel dessa profissão na sociedade. Discute como as ideias, concepções, as opiniões e as atitudes que circulam nesse discurso formam as RS do “Ser Professor” que, por sua vez, influenciam as práticas sociais desse grupo de profissionais.

Desta forma, para se chegar ao conceito de RS segundo Moscovici, deve-se partir primeiramente da discussão das Representações Coletivas de Durkheim, entendendo sua origem e o modo como colaborou efetivamente para a criação da teoria das RS. Esse estudo dará suporte e servirá como pano de fundo para a compreensão, na próxima seção, do processo social de construção identitária do professor.

Segundo Carvalho (2008, p. 448), a definição de RS não é nova. Surgiu como uma “[...] tendência” na psicologia social, assumindo posicionamento crítico ao modelo americano de compreensão dos fenômenos humanos em sociedade, insurgindo-se contra o “individualismo da tradição behaviorista e da cognição social”.

Moscovici, para chegar ao conceito de RS, “[...] percorre o caminho das Representações Coletivas de Durkheim” (FONSECA, 2007, p. 21). Durkheim (1898) afirmava que a vida em sociedade cria representações de mundo e dos objetos, e que essas representações se impõem ao sujeito. Esse conceito é estático e homogêneo, independente das pessoas, e se constrói na sociedade sem que as

peças tenham consciência disso. Ele pretendia explicar como a “[...] sociedade se mantém coesa, como ela se conserva” (SANCOVSKI, 2007, p.11).

Assim, Moscovici busca embasamento para sua teoria das RS no conceito de representações coletivas (RC) de Durkheim (MOSCOVICI, 2009; SÁ, 1995; LANE, 1995; SAWAIA, 1995), retomando o “[...] caráter social das representações e sua independência em relação ao substrato social – os indivíduos e suas relações – que as gera” (CHAMON, 2009, p. 3). Embora as representações coletivas tenham sua origem na “estrutura social”, tornam-se “[...] independentes do substrato social que lhes deu origem.” (CHAMON, 2009, p.3).

Chamon esclarece:

[...] desde suas origens mais que centenárias, o conceito de representação social que Moscovici propõe insiste em seu duplo caráter – social e construtivo. Social, pois a representação não é a soma de consciências individuais, nem a média das opiniões dos indivíduos. Construtivo, pois a representação não é o simples reflexo de uma realidade exterior, nem a imposição de uma dada ideologia (CHAMON, 2009, p. 3).

É, portanto, social, pois acontece nas relações sociais estabelecidas, e constrói-se nessa relação, a partir e através dela. A RS não é projeção do mundo externo e nem se impõe ao sujeito pela força e pela ideologia, mas se constrói no e a partir do sujeito. A representação não é a soma das partes, mas sim realidade estruturada.

Castro (2002), ao discorrer a respeito das RS em Moscovici, sinaliza algumas características sociais, que podem ser divididas em três partes: a primeira, “superficial”, manifestada pelo grupo social; a segunda qualifica-se pelo “processo de produção” no qual ela se dá e se forma coletivamente; e, a terceira está intimamente relacionada com a “funcionalidade. Essas representações são sociais porque contribuem para os processos de formação dos comportamentos e de orientação das comunicações sociais (CASTRO, 2002, p. 951).

Assim, as RS acontecem em grupos sociais, de forma coletiva, e favorecem a constituição de comportamentos específicos do grupo, interferindo em seus processos de comunicação e de entendimento.

Moscovici atualiza o conceito de Durkheim, entendendo que a sociedade moderna é dinâmica, plural e diversa. Diferentemente da representação coletiva, é encontrado na representação social esse aspecto de vida, de processo e de dinamismo, saindo do homogêneo para adentrar na diversidade própria do humano em sociedade. Há um esboço dessa diferenciação das concepções de Durkheim e Moscovici em Duveen (*apud* SANCOVSHI, 2003, p.15):

Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (DUVEEN, *apud* SANCOVSHI, 2003, p. 15).

Dessa forma, entendendo a diversidade das idéias dos docentes sobre as teorias que amparam a sua prática profissional, pode-se encontrar, na teoria das RS, substrato para a compreensão dos discursos que oferecem sustentação para a construção identitária do professor. Fonseca, Morais e Chamon (2009, p. 41) afirmam, com base em Moscovici, que a “[...] representação social é uma forma de conhecimento em que o sujeito procura adaptar o conhecimento científico as suas necessidades, por meio dos recursos que se dispõem”. Nessa linha de raciocínio, as RS são teorias sobre “[...] saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real” (OLIVEIRA e WERBA, 1998, p. 104).

Nessa perspectiva, Jodelet (2009) assegura que o sujeito é construtivo, não é um ser isolado em suas próprias concepções e modos de vida; ele “[...] interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém na sua construção” (JODELET, 2009, p. 683).

A interiorização e a intervenção em novas construções fazem da RS um processo dinâmico, cuja força motriz está nos processos de socialização, ocasionando a construção da realidade do grupo social. As representações são perpetuadas pelo compartilhamento, pela troca entre os sujeitos sociais, não sendo apenas o reflexo da realidade. Ela acontece nas e pelas relações humanas estabelecidas.

2.2.1 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SENSO COMUM

Fonseca, Moraes e Chamon (2009, p. 41) esclarecem que a teoria das RS tem sua origem na tentativa, sempre dinâmica, de compreender o mundo a partir do senso comum. “Entender representação social é partir da ótica de alguém que representa algo sobre alguém ou alguma coisa: há uma relação de sujeito e objeto.” Os autores esclarecem que a RS é um “conceito teórico”, por meio do qual se busca compreender a realidade a partir do senso comum.

Para Sancovshi, embora haja em Moscovici a compreensão entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, não surge nenhuma hierarquia entre tais conhecimentos. Afirma que o “[...] conhecimento do senso comum não é um conhecimento corrompido ou distorcido, mas é o lugar onde o conhecimento científico se junta ao senso comum, produzindo redes de comunicação, tornando a sociedade viva” (SANCOVSHI, 2007, p.10).

Portanto, importar os conhecimentos científicos para o senso comum permite ao sujeito a familiaridade com o assunto, e ele tem condições de assimilar e compreender, ao seu modo, o tema tratado. A “[...] familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar.” (MOSCOVICI, 2009, p. 20).

Fonseca, Moraes e Chamon esclarecem que a RS surge na tentativa de se compreender aspectos referenciais que não encontram sustentação “[...] no mundo simbólico do indivíduo. É tornar estável o objeto que causa instabilidade” (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009, p. 43).

Com a RS, os sujeitos incorporam e criam um conjunto de conhecimentos, que, socializados, ajudam na compreensão dos fenômenos da sociedade. Esses conhecimentos “[...] expressam a identidade de um grupo social” e, em dados momentos históricos, transformam-se em “regras” de uma dada “comunidade” (OLIVEIRA; WERBA, 1998, p. 107).

Nesse contexto, em Moscovici (2009, p. 41) encontra-se a seguinte afirmação para a origem da representação: “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente”. Assim, o autor aponta a necessidade de um grupo para o surgimento da RS, o que permite considerar a hipótese de existência de RS no grupo de professores, que se caracterizam como classe de profissionais que se comunicam, estabelecem vínculos e pontuam interpretações dos aspectos legais, teóricos, em contraponto a suas práticas profissionais. Nessa perspectiva, o autor aponta que a RS criada adquire “vida própria”. Assim, elas “[...] se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

Moraes, Chamon e Chamon (2009, p. 75), ao citarem Oliveira, esclarecem que estudar as RS possibilita a compreensão de como grupos específicos constroem seus saberes a respeito de determinados assuntos, em “[...] relação a um objeto e o conjunto de códigos culturais que definem as regras de uma comunidade.”

A análise e compreensão da RS de professores, portanto, podem contribuir no estabelecimento de diretrizes que auxiliem na interpretação dos comportamentos e atitudes nos ambientes escolares. Fica possível, assim, perceber como o sujeito professor entende seu espaço de trabalho, suas atribuições e a finalidade de seu ofício. O estudo da RS torna-se uma teoria explicativa para o entendimento da profissão docente.

“Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos” (FRANCO, 2004, p. 170). Assim, é possível identificar, por meio de atitudes e discursos dos docentes, suas representações relativas à sua prática profissional. É imprescindível conhecer os textos e contextos nos quais o sujeito se insere, para compreender a história da profissão e os discursos apresentados, que se pautam em aspectos socioeconômicos, psicológicos, sociais, éticos e estéticos.

De acordo com o autor,

[...] há que se considerar que as representações sociais (muitas vezes idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de percepções

advindas do “senso comum”) sempre refletem as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. Daí a importância de conhecer os emissores não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade (FRANCO, 2004, p. 170).

Assim, a compreensão dos aspectos relacionais e comunicacionais do grupo de professores, em seus contextos históricos, socioeconômicos e culturais, dará sustentação para a construção das RS, em seus discursos. Além disso, o professor poderá compreender como sua participação social, profissional e cultural, associada ao processo comunicacional, contribui para a sua constituição identitária.

Moraes, Chamon e Chamon (2009, p. 75), sustentados pela teoria de Moscovici, acrescentam:

As representações sociais são formadas em torno de um objeto, portanto existe um vínculo estreito entre sujeito e objeto, sem o qual a representação não existe. Por meio das representações sociais, o indivíduo conhece seu mundo e o compreende segundo seus objetivos constitutivos; não obstante, a compreensão dos objetos que o cercam faz com que o indivíduo adote vínculos sociais que o identifica com o grupo ao qual pertence.

Assim, na relação com o objeto, o sujeito estabelece um conjunto de idéias e concepções a respeito de determinado assunto. Os significados que os sujeitos dão a essas idéias e que refletem suas peculiaridades auxiliam no estabelecimento da compreensão da realidade.

A análise dos discursos dos professores da rede pública poderá indicar as RS que regem os comportamentos desse grupo em especial.

Jodelet (2009) apresenta um quadro esquemático que traz três esferas de pertença das RS: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. Na Figura 2, percebe-se, na intersecção entre as esferas, a relação do sujeito com o outro, com o pensamento, com o contexto social e com os espaços sociais e públicos.

A autora acrescenta que o nível da subjetividade permite pensar que as representações são “sempre de alguém” sobre alguma coisa. Assim é possível

chegar aos significados que os sujeitos atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material.

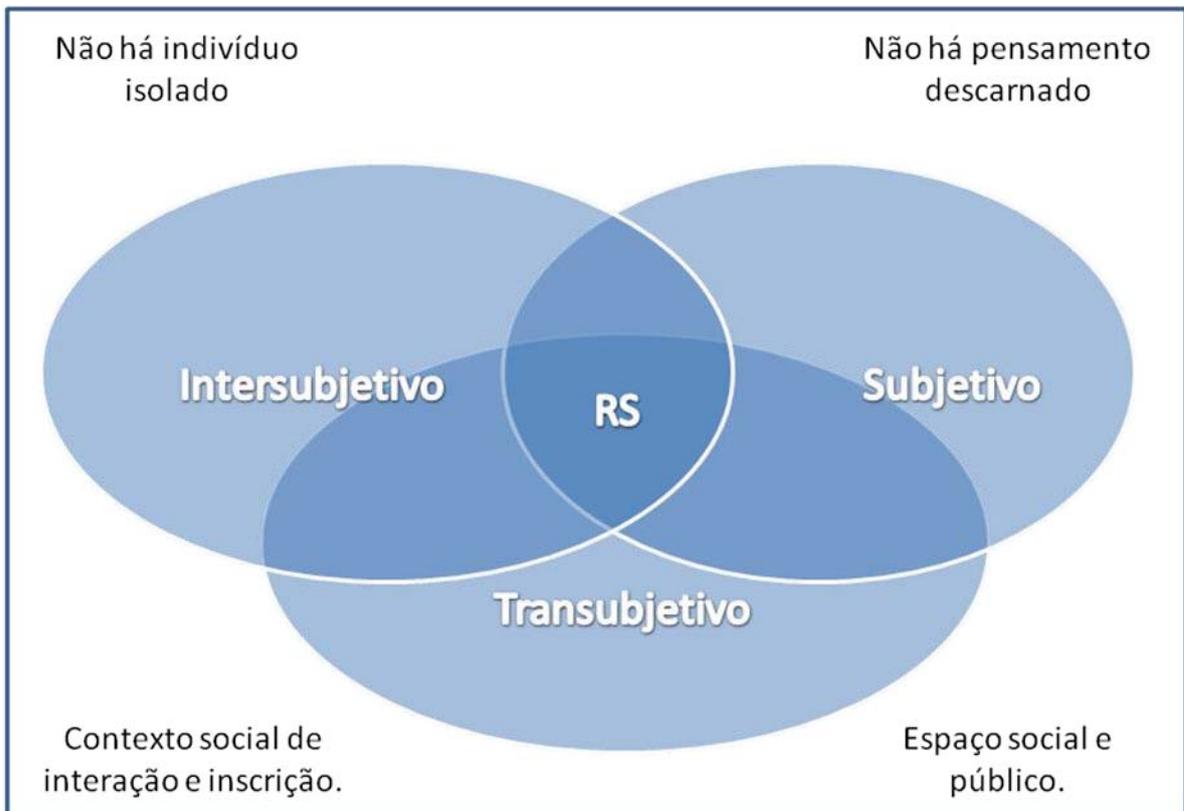


Figura 2 - As esferas da pertença das representações sociais (adaptado de JODELET, 2009)

Na intersubjetividade, percebe-se que as representações são elaboradas nas relações e interações entre os sujeitos, principalmente pela “comunicação verbal” estabelecida:

[...] são numerosos os casos que ilustram o papel da troca dialógica de que resultam a transmissão de informação, a construção de saber, a expressão de acordos ou de divergências a propósito de objetos de interesse comum, a interpretação de temas pertinentes para a vida dos participantes em interação, a possibilidade de criação de significações ou de ressignificações consensuais (JODELET, 2009, p. 697).

Esse espaço de intersubjetividade permite a interpretação dos significados dados pelo grupo a um objeto.

O nível da transubjetividade transcende e perpassa os níveis “subjetivo e intersubjetivo”, estando presente, tanto nos indivíduos e nos grupos, quanto nos contextos de interações, “[...] nas produções discursivas e nas trocas verbais”. Jodelet esclarece que, “[...] na formação das representações sociais, a esfera da transubjetividade se situa diante da intersubjetividade e remete a tudo que é comum aos membros de um nível coletivo” (JODELET, 2009, p. 698).

Assim, na relação entre os níveis intersubjetivo, subjetivo e transubjetivo encontra-se a RS, visto que acontece na relação com o outro, no sentido que se dá ao que se pensa no contexto de interação e inscrição social em aspectos públicos.

As RS ajudam a tornar familiar para o grupo aquilo que não era familiar, trazendo os conceitos reificados para o universo comum e permitindo aos sujeitos a interpretação do conhecimento científico, de acordo com a experiência do sujeito no espaço em que se insere.

Dessa forma é possível compreender os conhecimentos reificados e do senso comum como condições para o surgimento das RS, o que será tratado na próxima seção.

2.2.2 CONDIÇÕES PARA A EMERGÊNCIA DAS RS

Representar é tornar próximo um conceito que ainda não é compreendido pelo indivíduo. Dessa forma, existem algumas condições para a emergência das RS: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência.

Na dispersão da informação é necessária a existência de determinadas informações sobre o objeto, porém sem que o grupo as domine completamente. O conhecimento a respeito desse objeto é sempre parcial, não sendo suficiente para o total controle, pela coletividade, de suas concepções e conceitos (FONSECA, MORAIS e CHAMON, 2009).

A focalização permite que o grupo selecione determinados aspectos do objeto, dando-lhes maior valor em detrimento dos outros que não foram enfatizados. Segundo Fonseca, Morais e Chamon (2009, p. 44) a “[...] focalização diz respeito ao

interesse específico sobre alguns aspectos; algo que ameace e que coloque o indivíduo e o meio social em estado de alerta.”

Por fim, a pressão à inferência acontece quando o grupo precisa se posicionar sobre determinado objeto, porém o seu conhecimento sobre o assunto ainda não é o suficiente. Assim, as pessoas tendem a assimilar os conteúdos aproximando-os de objetos/conceitos já conhecidos e vivenciados; “[...] é preciso posicionar-se perante o objeto e não há dados suficientes para isso; por esse motivo, buscam-se referências em algo semelhante já vivenciado” (RIZZO e CHAMON, 2009, p. 107).

Nessa tentativa de compreender o objeto, trazendo-o para a ordem familiar, surgem os processos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2009; OLIVEIRA; WERBA, 1998; SÁ, 1995; SAWAIA, 1995). A **ancoragem** permite aproximar o que é sem sentido, estranho à concepção do sujeito, daquilo que é próximo, conhecido, permite trazer o que não é familiar para o familiar. Ancorar 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 e não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras (MOSCOVICI, 2009, p. 61).

Ao trazer para próximo o que antes lhe era estranho, o grupo incorpora determinados assuntos, dando ao estranho referências próprias. Fonseca (2009), ao citar Arruda (2002), afirma que a ancoragem “[...] significa dar sentido ao objeto, é o momento em que este é identificado, no mundo do indivíduo, por meio de aproximação de categorias já conhecidas.” A autora acrescenta que, segundo Moscovici, os sujeitos humanos utilizam os processos de comunicação para atribuir valores palpáveis aos objetos subjetivos estabelecidos nas relações, sendo os atos comunicativos um verdadeiro pivô de circulação das idéias, “[...] tornando-se essenciais para disseminação da representação social nos grupos” (FONSECA, 2009, p. 45).

A **objetivação**, por sua vez, permite transformar o subjetivo em algo concreto, facilitando a apreensão do conteúdo de representação pelo grupo. Nela, “[...] as

representações assumem uma forma concreta, seja através de imagens produzidas, seja através de objetos” (SANCOVSCHI, 2007, p. 12).

A objetivação é um “[...] processo muito mais atuante que a ancoragem [...] une a idéia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2009, p. 71).

Assim, “[...] objetivar é transformar uma abstração em algo quase físico. Objetivação é o processo através do qual se cristaliza uma representação” (MELO; SILVA; SOBRINHO, 2007, p.4)

Moscovici estabelece a diferenciação entre os dois conceitos, pontuando:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2009, p. 78).

Assim, os conceitos apontados atuam para que o sujeito estabeleça o conhecimento do “senso comum” a respeito de dado assunto, às margens do saber científico estabelecido.

Nesse mesmo contexto, as RS acontecem e se propagam no grupo por meio do processo de comunicação em três modalidades (CASTRO, 2002).

Na primeira ocorre a **difusão** de informações, o que ocasiona um saber comum entre os membros do grupo. Nesta modalidade, o saber é compartilhado sem ser estruturado, e é repassado sem regras rígidas.

Na segunda, encontra-se a **propagação**, que tenta uma unificação sobre as concepções a respeito do objeto. Nesta modalidade procura-se a elaboração de normas que sejam “convergentes em torno de uma doutrina aceitável.” Por meio da comunicação hierarquizada, busca-se uma teoria “[...] compatível com os princípios que fundam a unidade de um grupo” (CASTRO, 2002, p. 955), preparando os comportamentos a fim de antecipar significados. Dessa forma, “[...] existe algo a ser

propagado, que está cercado de regras e existe interesse neste movimento de propagação” (FONSECA, MORAES E CHAMON, 2009, p. 45).

Na terceira, encontra-se a **propaganda** que, segundo Castro (2002), exerce o seguinte papel:

A propaganda surge quando da existência de um conflito que é susceptível de ameaçar a identidade de um grupo e a unidade de sua representação no real. Desempenha, assim, uma função reguladora e procura o restabelecimento da identidade do grupo. A propaganda surge então como modalidade de comunicação de um grupo em situação conflitual e visa à ação (CASTRO, 2002, p. 955).

Nessa perspectiva, a propaganda lida com as situações de um mundo de conflitos, tendendo à regularização da identidade do grupo.

2.2.3 O “SER PROFESSOR” COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O professor atua em um espaço marcado por saberes reificados; Muitas são as concepções teóricas que norteiam as práticas profissionais desse campo do saber. Como exemplo, citam-se algumas concepções pedagógicas: ambientalista-comportamentalista, inatista-gestaltista, psicogenética e interacionista (MINAS GERAIS, 2006). Cada uma delas enxerga o sujeito por um prisma, tendo visões diferenciadas sobre o papel do professor e sobre a forma como ocorrem os processos de desenvolvimento da aprendizagem e da avaliação. Também existem as normas, regras, leis, decretos e diretrizes que orientam a condução das práticas nos contextos escolares. Como não se apropriam por completo dessas concepções teóricas, das leis e decretos, os grupos de professores estabelecem RS que os auxiliam, por meio da objetivação e ancoragem. Assim, aproximam-se da possibilidade de dar conta dos processos de assimilação desses conteúdos e, sobretudo, das práticas profissionais.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo identificar a RS do “ser professor”. Pretende-se, sobretudo, reconhecer, por meio de pesquisa com professores, qual é o objeto de representação do “ser professor”, identificando os

grupos específicos nos quais os processos acontecem e os compromissos que estão em jogo na prática profissional de educadores da rede pública estadual.

Entende-se que as RS colaboram sobremaneira para o ser e para o fazer do professor, contribuindo também com a sua construção identitária. Possibilitam, pois, o estabelecimento de uma identidade profissional forjada no social, no convívio com os pares da profissão e corroboram os avanços no campo educacional, principalmente perpetuando práticas que favoreçam que a educação permaneça com índices precários de desenvolvimento. Assim, na próxima seção, discorre-se a respeito dessa construção identitária.

2.3 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

O professor, no que diz respeito a sua constituição psíquica, está cercado por múltiplas possibilidades. Suas experiências, contato com a cultura, RS, entre outros aspectos, forjaram-no profissional, dando-lhe características identitárias próprias. Assim, esse ser único e coletivo interpreta e interage com o mundo de acordo com os seus referenciais e com as suas leituras de seu grupo social (CHAMON, 2003).

O sujeito é um ser social, marcado pelas relações. Não vive sozinho, isolado da sociedade. Pode-se concordar com Lane (1984), na afirmação de que toda a Psicologia se torna uma Psicologia Social, já que não se distancia o sujeito de sua relação histórica. Ele nasce em uma sociedade marcada por mitos, tabus, linguagens, ideologias, comunicações e representações sociais. Por isso, sabe-se “[...] que não se pode conhecer qualquer comportamento humano, isolando-o ou fragmentando-o, como existisse em si e por si.” (LANE, 1984, p.19)

Este ser social é também marcado por uma subjetividade, que lhe é inerente:

Discutir a subjetividade humana na atualidade, do ponto de vista da Psicologia Social que se exerce, é fazer opções. Opções epistemológicas, práticas, éticas, estéticas, políticas. Escolher implica percorrer as trajetórias da construção dos saberes, imanente ao processo de hominização – mesmo que de maneira fragmentária e provisória. Escolher implica exercitar uma crítica que não seja

complacente nem obsequiosa. Escolher implica respeitar o esforço coletivo de pensar (SILVA, 1998, p. 168).

Entende-se que todos os saberes constituídos são marcados pelas ideologias, que exercem grande influência na constituição psíquica do sujeito. A identidade é própria de cada ser, existe no sujeito peculiar e não permite registro por instrumental físico, objetivo. É localizada de forma particular, ímpar. No entanto, no contato com um dado grupo, ou classe de pessoas, podem-se perceber características de construção identitária, características que permitem ao grupo a formação de uma identidade coletiva, que os identifica enquanto classe (SILVA, 1998).

A identidade é marcada por aspectos subjetivos e é de caráter íntimo, ao sujeito ou ao grupo do qual faz parte, pressupondo diferenças e uma mobilidade incessante. Silva, (1998, p.175) afirma “[...] que o tornar-se humano inclui o tornar-se não humano: a produção da subjetividade é imanente à produção do mundo”. Pela subjetividade percebe-se a multiplicidade e ao mesmo tempo as peculiaridades de cada ser.

A subjetividade vem carregada de valores, de aspectos éticos e estéticos, posicionamentos políticos, de raça, de cor, de condições sociais, de aspectos fisiológicos, biológicos, psíquicos, marcados por uma deficiência ou não. Pode-se demarcar uma dialética importante na constituição psíquica do sujeito, aquela estabelecida entre o que acontece em nível social e aquela que acontece em nível individual, também considerando como esses aspectos se somam para a constituição do ser (CHAMON, 2003).

Cada ser humano é único e ao mesmo tempo carrega em si as potencialidades de todos os outros seres humanos. Cada qual tem seu modo de pensar, de agir, de se relacionar, de se comunicar; no entanto, todas essas características peculiares são infinitamente influenciadas e demarcadas pelas convivências estabelecidas. Possui uma linguagem que funciona como o pivô de articulação entre pensamentos e ações, demarcados e articulados por signos, com a função de unir representações em cadeias (JACQUES, 1998).

É importante salientar que qualquer pessoa vivencia diretamente uma dicotomia, uma divisão do ser, já que a vivência do ser humano é composta do múltiplo. A idéia reducionista de dizer de um homem completo parece remeter ao dito por Boff (1997, p.9): “Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. O homem é a soma de múltiplos pontos, não se reduz a uma teoria, uma prática; mas à soma dos olhares para a contemplação do todo.

Durante toda a trajetória histórica da Psicologia, tenta-se explicar o que é a identidade humana, como se constitui e se fortalece. Jacques (1998, p. 160) assinala que os estudos em geral passam pela Psicologia Analítica do Eu e pela Psicologia Cognitiva, no entanto é na Psicologia Social que se encontra uma fundamentação para ela, pautada sobretudo nas relações estabelecidas nos grupos. Jacques (1998, p. 163) acrescenta: “[...] é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e as alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade)”.

A identidade, nesse contexto, é amalgamada no social, constitui-se, faz-se nas relações estabelecidas, em que o sujeito é autor e co-autor de sua própria história, a partir da vivência em sociedade, dos posicionamentos diante da vida e do outro. A presença da autonomia não distancia a ideia de uma identidade constituída pela socialização, sem perder de vista suas indiossincrasias. Ocorre uma dialética em que se percebe haver, no conceito, algo contraditório, múltiplo e mutável. Ao mesmo tempo, apresenta-se como algo único, inacabado. Assim, percebem-se diferenças e igualdades que são sempre móveis e mutantes. Ao se dizer da identidade, não se pensa no monocromático, mas sim nas múltiplas cores, nas diversas possibilidades dos sujeitos (JACQUES, 1998; SILVA, 1998).

A constituição da identidade acontece em um movimento sempre contínuo, ininterrupto, marcado pelas experiências inter e intrapessoais. É uma “metamorfose”, uma transformação, uma mudança de forma que acontece no ciclo da vida, constantemente. Ciampa (1997) indica:

[...] cada instante da minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou sendo sou eu mesmo (CIAMPA, 1997, p. 68 e 69).

Na convivência com as outras pessoas, a identidade vai-se constituindo, o sujeito vai ganhando e ampliando os seus próprios traços. A identidade está em percurso, não está acabada, pronta, imutável. Novos aspectos, concepções, características vão se somando e solidificando de acordo com as experiências do ser. A identidade vai-se constituindo sempre de forma transitória, porém constantemente permeada na contradição (JACQUES, 1998).

A construção identitária do professor é demarcada por contradições, sejam elas peculiares ao sujeito ou inerentes a sua classe laborial. Essa identidade pode funcionar como a defesa do ser humano contra aquilo que é estranho e dicotômico.

Para Sawaia (1996), identidade é uma:

[...] perspectiva analítica que contém em si mesma a possibilidade de fugir tanto das metanarrativas quanto do relativismo absoluto bem como a possibilidade de garantir o respeito à alteridade e, ao mesmo tempo, de proteger-se contra o estranho (SAWAIA, 1996, p.83).

A identidade, ao mesmo tempo em que diz do igual, revela as diferenças entre os seres. Jacques (1998) acrescenta:

[...] identidade evoca tanto a qualidade do que é idêntico, igual, como a noção de um conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo como diferente dos demais. Assim identidade é o reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de que se trata, como também é unir, confundir a outros iguais. [...] A pluralidade humana tem o duplo aspecto da igualdade e da diferença (JACQUES, 1998, p. 164).

O dito popular “sujeito fala do lugar que ocupa” demarca a identidade. O sujeito fala de um lugar, fala do seu grupo, da sua escolha profissional, da sua Igreja, da sua escola. É normal reconhecer em um mesmo sujeito discursos antagônicos de acordo com o espaço ocupado. “Essa diferença é essencial para a tomada de consciência de si e é inerente à própria vida social, pois a diferença só aparece tomando como referência o outro.” (JACQUES, 1998, p.164)

Olhando pelo aspecto social, o outro é um fator importante na constituição da identidade (MELLO, 1995): a forma como o sujeito se relaciona, como se percebe e é percebido. O olhar do outro pode estagnar, paralisar o sujeito ou levá-lo ao crescimento, à superação de suas dificuldades. Certo é que esse mesmo olhar das expectativas da vivência em sociedade pode gerar, em alguns casos, a estagnação

ou a movimentação. Tudo vai depender de como a percepção desse olhar interfere na vida do sujeito olhado, como ele se vê e é visto, como se apropria desse olhar, que é social e, ao mesmo tempo, individual.

A identidade constitui-se no contraditório, quebra os limites do certo e do errado, opondo-se ao pensamento lógico formal, como: “[...] individual/social, estabilidade/ transformação, igualdade/diferença, unicidade/totalidade” (JACQUES, 1998, p. 165).

A identidade, portanto, é a referência para que o sujeito tenha uma imagem e um conceito de si, de suas vivências e da sua profissão. Como pensar nessa imagem, se ela não é estática?

A Psicologia Crítica contribui para a reflexão da identidade estabelecida a partir do contexto social, e essa visão da identidade ajuda a pensar um sujeito em construção a partir do social, e não em um indivíduo pronto. O homem é um ser mesclado de múltiplas possibilidades, não é linear, não está pronto e acabado. É impossível admitir uma natureza própria e igual para o ser humano, próximo de uma homogeneização, já que esse sujeito é caracterizado pelas diferenças que são, por si mesmas, sempre múltiplas. É certo que o que mais aproxima os seres humanos são as diferenças.

Diferenças? Os apelos da mídia, da escola, da sociedade, da Igreja, da família, congregam os sujeitos à unidade, à aproximação dos iguais, à individualização e ao mesmo tempo à massificação. É o “[...] indivíduo singular preso na massificação obtida pelo apego às identidades coletivas, não pode ser considerado como sujeito humano” (ENRIQUEZ, *et alli*, 2001, p. 34).

Se a articulação, contudo, for feita pelo sujeito, podem-se pensar os atendimentos, as propostas educacionais e a legislação por outros ângulos. Sujeito é aquele indivíduo que possui dentro de si forças antagônicas que o impelem, ora para o crescimento, ora para a estagnação.

Para ENRIQUEZ *et alli*:

O sujeito é, portanto, um ser capaz, ao mesmo tempo *sapiens*, *demens* (objeto da *hubris*), *ludens* e *viator*, homem portanto de sabedoria e loucura, do jogo e da vagabundagem, respirando a pleno

pulmões um ar salubre...homem que sabe desposar suas contradições e fazer de seus conflitos, de seus medos, de suas metamorfoses a própria condição de sua vida, sem dominar o caminho que toma nem as conseqüências exatas de seus atos; homem apto a recolocar em jogo sua vida e a correr riscos (ENRIQUEZ, *et alli*, 2001, p. 35 e36).

Assim, a idéia de que o sujeito está pronto, acabado, não deveria existir. O sujeito está na ordem do “vir a ser”, cheio de peculiaridades, de pluralidades, de diversidades, que são fatores próprios e que enriquecem o humano.

Vive-se com sentimentos antagônicos o tempo todo, o amor e o ódio, a vida e a morte, entre tantos outros (MELLO, 1995). Esses sentimentos podem favorecer ao sujeito o rompimento com sentimentos que o aprisionam e que lhe dão a falsa sensação da conquista eterna. Precisa-se crescer, e o crescer pressupõe olhar de outra forma. Lidar com a diversidade pressupõe dor, passar pela pele, envolver, reacender sentimentos de toda natureza e, assim, lutar contra os próprios fantasmas, às vezes, dormir com eles, para, no final, conseguir vencê-los.

2.3.1 POR QUE ESTUDAR A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA?

A compreensão da construção identitária do professor contribui sobremaneira para se entender o lugar que ele ocupa na sociedade, o seu espaço de atuação, um lugar de vivência de valores e normas que o ajudam a solidificar e a criar características identitárias.

Essas características, que são individuais, também colaboram com a visão da profissão pelo corpo de profissionais da educação, interferindo diretamente na prática individual e coletiva. Os discursos presentes nos universos escolares são intimamente marcados pela constituição identitária dos grupos, podendo dar-lhes um viés totalmente diferenciado dos documentos que regem a educação no Estado de Minas e no País.

Entende-se que a construção identitária do professor acontece em uma via de mão dupla, que parte do micro para o macro e do macro para o micro, ou seja, a constituição identitária de cada professor interfere diretamente no todo da escola, nas práticas vivenciadas, na forma de perceber e compreender o processo de

ensino e aprendizagem. E o universo escolar, em suas múltiplas formas e possibilidades, interfere na constituição identitária desse mesmo professor.

É importante salientar a importância das relações estabelecidas nos ambientes escolares, visto que acontecem por meio da interação com os outros, sejam eles alunos, professores, responsáveis e profissionais do corpo administrativo. Todas essas relações favorecem a criação de redes, que contribuem para a constituição identitária do professor. Salienta-se a inter-relação entre o grupo de professores, visto que se torna um espaço peculiar para a constituição identitária do sujeito e para o conseqüente surgimento das RS.

Nos discursos e posicionamentos profissionais, podem-se encontrar traços identitários, bem como os objetos de representação. Esses traços são particularidades dos sujeitos que contribuem com sua subjetividade e que o fazem uma pessoa única.

No próximo capítulo são abordados os caminhos utilizados para se chegar aos resultados desta pesquisa, partindo da definição do que é método e chegando às falas e discursos dos professores que contribuem para a identificação das RS do “Ser Professor” e, conseqüentemente, dos seus traços identitários.

3 MÉTODO

Neste trabalho, adotou-se pesquisa de caráter exploratório, visando proporcionar uma aproximação maior com o problema, de forma a ser possível a descrição detalhada dos fenômenos que interferem diretamente no objeto de RS e que corroboram a construção identitária do professor da rede pública estadual de Minas Gerais.

Dessa forma, segundo Gil, a escolha pelo caráter exploratório visou:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses [...] envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p. 41).

Entende-se que a familiarização com o problema trouxe luz e entendimento sobre os possíveis fenômenos. A aplicação do instrumento de pesquisa, o levantamento bibliográfico sobre as RS e a análise da construção identitária desse grupo ajudaram a compreender os fenômenos que interferem diretamente em sua prática. Além disso, o fato de ser descritivo favoreceu o reconhecimento das características desse corpo de profissionais em seu universo de trabalho.

Quanto ao fato de ser descritiva, Silva acrescenta que:

[...] descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume em geral a forma de levantamento. (SILVA, 2005, p. 21).

Com a utilização do tipo de pesquisa exploratória e descritiva em um estudo de campo, é possível obter maior conhecimento sobre os problemas levantados, uma vez que se pretende aprofundar os temas tratados com base nas abordagens quantitativas e qualitativas.

A utilização da abordagem quantitativa aconteceu na verificação estatística da pesquisa (SILVA, 2005, p. 20). No entanto, como esta pesquisa se dá no âmbito das ciências sociais, é importante utilizar a abordagem qualitativa, visto que o sujeito de

investigação é dinâmico, carregado de peculiaridades, de traços identitários, o que faz com que apresente aspectos extremamente subjetivos.

É importante frisar que a pesquisa de campo na área das ciências sociais, embora possa ser rica na coleta, seleção e análise dos dados, sempre será uma análise “local”, visto que não existem respostas “[...] universais, na medida em que os fatos sociais estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos” (TARDIF E LESSARD, 2008, p. 10).

Silva acrescenta que a pesquisa qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos nos processos de pesquisa qualitativa [...] O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem (SILVA, 2005, p. 20).

Assim sendo, é difícil, para o pesquisador, a análise do trabalho que se inscreve na ordem das ciências sociais, já que não se deixam de lado as idiosincrasias do sujeito, suas peculiaridades e os fenômenos subjetivos que interferem diretamente nos seus comportamentos e atitudes.

Entende-se que a agregação das abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa ajuda na busca pela identificação e análise das Representações Sociais, e há contribuição desta para a construção identitária dos professores da rede pública estadual de ensino.

Para o levantamento de dados, propôs-se um questionário, que já fora utilizado na pesquisa de Pós-doutorado de Chamon (2003) e na Dissertação de Mestrado de Rangel (2007). Para esta pesquisa, aplicada em 2010, foram enviados questionários a 902 (novecentos e dois) professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (EF) que atendiam 10813 (dez mil, oitocentos e treze) alunos. Para se chegar a esse Universo de pesquisa, foram utilizados dados do Censo Escolar de 2010, o qual demonstrou que, dentre os 28 municípios da Regional de Ensino, em 20 deles existiam escolas estaduais que ofereciam os três primeiros

anos do EF (1º ano – alunos com 6 anos, 2º ano – alunos com 7 anos e 3º ano – alunos com 8 anos de idade).

Foi utilizado o Software SPHINX[®], que permitiu a formatação do questionário, a coleta dos dados e o tratamento e análise das respostas dos sujeitos da pesquisa. O questionário empregou escalas de Likert, para avaliação das crenças, opiniões e informações que circulam nos discursos dos professores. No questionário existia, também, uma questão aberta, na qual o sujeito poderia emitir suas considerações. Para tratamento desta questão foi utilizado o Software Atlas.TI, que permitiu a análise qualitativa das respostas.

Vale salientar que, dentre os 902 (novecentos e dois) instrumentos de pesquisa distribuídos, obteve-se retorno de 369 (trezentos e sessenta e nove) questionários devidamente preenchidos, correspondendo a 41% do Universo da Pesquisa. Desses respondentes, 47 sujeitos (12,73%) responderam à questão aberta, que foi analisada com auxílio do Software ATLAS.ti, uma ferramenta que propicia a análise de dados qualitativos.

Destaca-se que o projeto de pesquisa e o instrumento de levantamento de dados foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade de Taubaté, tendo sido aprovado, conforme protocolo CEP/UNITAU Nº 452/10 (ANEXO I).

O referido questionário tem 96 questões, divididas em 10 (dez) blocos, conforme Quadro 5, além de uma última questão aberta (ANEXO II).

1. Opinião sobre o que é ser professor.
2. Em que consiste a formação de um professor?
3. Classifique as dificuldades enfrentadas pelo professor.
4. Prática em sala de aula.
5. Importância de alguns fatores na prática docente.
6. Propostas de atuação do professor, vivenciadas em sala de aula...
7. Importância de alguns fatores para a prática docente.
8. Dados sócio-demográficos dos sujeitos.
9. Escolha profissional
10. Sobre a profissão professor.

Quadro 5 – Partes do Questionário

A questão aberta do questionário foi: **“Use este espaço para fazer suas considerações, se assim o desejar.”**

Para a coleta de dados, o pesquisador responsável contou com o apoio da equipe de Analistas Educacionais da SRE. Esses profissionais compõem uma categoria profissional de funcionários públicos com nível superior de formação interdisciplinar. Atuam na condução, implementação e avaliação da políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Esses analistas foram devidamente capacitados para entender os procedimentos e a importância da coleta de dados, sobretudo no que tange os aspectos éticos da pesquisa.

Desta forma, na segunda quinzena de novembro de 2010 os questionários foram aplicados, durante o período em que esses profissionais encontravam-se distribuídos nas diversas escolas para acompanhamento das avaliações do PROEB. Os sujeitos da pesquisa foram sensibilizados pelos Analistas Educacionais, quanto à importância da pesquisa e receberam informações quanto à participação voluntária, já que poderiam responder ou não o questionário.

Nas questões 1, 2, 3 e 87, o número de citações é superior ao da quantidade de observações/sujeitos, pelo fato de as respostas serem múltiplas: na questão 1, no máximo 5 (cinco) respostas; nas questões 2 e 3, no máximo 3 (três) respostas; e, na questão 87, duas opções de respostas ao item.

Na próxima seção, caracterizam-se a amostra e os resultados.

4 RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O grupo de professores estudados foi composto de Nt=369 (Nt= número total de Ss= sujeitos da pesquisa). Nessa população, observou-se predominância do sexo feminino Nf= 359 (98,1%) em relação ao universo masculino, que foi de apenas Nm= 7 (1,9%). Salienta-se que o número de sujeitos apontados na Figura 3 foi inferior a 369, devido a deleção de 3 (três) sujeitos que não responderam à questão.



Figura 3 – Gênero

Fica evidente, na Figura 3, que a constituição dos professores das escolas que oferecem os anos iniciais de ensino da jurisdição da SRE é composta predominantemente por mulheres.

Resultado semelhante a esse foi obtido por Rangel (2007, p. 150), em estudo realizado com 964 (novecentos e sessenta e quatro) alunos dos cursos de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da cidade de Belém do Pará, em que 93,7% eram do sexo feminino e, 6,3% do sexo masculino.

A própria autora, citando Chamon (2006), aponta a predominância do sexo feminino nesse campo de atuação profissional, o que contribui para a construção identitária dessa classe profissional. (RANGEL, 2007)

Estudo realizado por Gonçalves, em 1990, em uma população composta de 129 professores em efetiva função no distrito de Algarve – Portugal, constatou também a predominância do sexo feminino atuando nos anos iniciais, que o autor chama de anos primários. O seu estudo fez um recorte analisando 32,6% da população de referência, todas do sexo feminino, visto que da população total de

professores ficou constatado que o número de profissionais do sexo masculino não era representativo, sendo apenas 3 (três); em contrapartida, 126 (cento e vinte e seis) eram do sexo feminino (GONÇALVES, 2000, p. 151, 152).

Chamon (2007), em estudo realizado com professores efetivos do Estado de São Paulo, também observou a predominância do sexo feminino, encontrando um percentual semelhante ao encontrado nesta pesquisa, sendo 1,6% do sexo masculino, contra 97,9% do sexo feminino.

Resultado diferente dos citados acima foi encontrado pelo “IBOPE Inteligência” (2007), que realizou uma pesquisa para a Revista Nova Escola, tendo como um dos objetivos “levantar dados sobre o perfil dos professores” (IBOPE, 2007, p. 4). Foi encontrado um percentual de 77% de professores do sexo feminino, percentual este abaixo do encontrado nesta pesquisa. Tal diferenciação nos resultados pode ter acontecido em função de que a pesquisa promovida pelo IBOPE foi realizada com professores de todo o Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, diferentemente das citadas anteriormente, que se realizaram com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, em outro estudo, os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental correspondem a 93% do sexo feminino, contra 7% do sexo masculino (GATTI e BARRETO, 2009, p. 24).

Chamon destaca que “[...] a feminização da profissão docente é fato conhecido. A educação, na realidade, é um dos poucos setores em que as mulheres ‘dominam’ há já algum tempo” (CHAMON, 2007, p. 166).

Neste contexto, Almeida (1998, p. 215) sinaliza que “[...] as professoras primárias têm sido as principais responsáveis pela instrução e formação das crianças, desde os seus primeiros anos na escola.” Dessa forma, a questão de gênero contribui sobremaneira para a constituição identitária do professor e para sua identificação no meio em que vive, pela incorporação de fazeres e práticas, bem como pelo fortalecimento de seu grupo.

Com relação à idade (Figura 4), ficou constatado que 138 (39%) dos professores que responderam ao item possuíam idade superior a 46 anos e que 120 (33,9%) tinham idade entre 38 e 45 anos. Os professores com idade acima de 38

anos correspondem a 258 (72,9%) dos sujeitos que responderam ao item. A média de idade é de 42,39 anos. Vale salientar que 15 sujeitos não responderam a este item.

Os resultados apresentados diferem do estudo encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) em nível nacional. Nesse estudo, a divisão por idade dos professores que atuam no Ensino Fundamental encontra-se equiparada, em termos percentuais; 25,5% possuem até 29 anos; 24,7 % estão distribuídos entre a faixa etária que gira dos 30 aos 37 anos; 25,8% estão entre os 38 e os 45 anos; e, 24% possuem idade igual ou superior a 46 anos. Cabe ressaltar que a divisão das idades no estudo de Gatti e Barreto (2009) apresenta análise de todo o Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano de escolaridade, e que este estudo se pautou na coleta de informações com professores que atuam nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental.

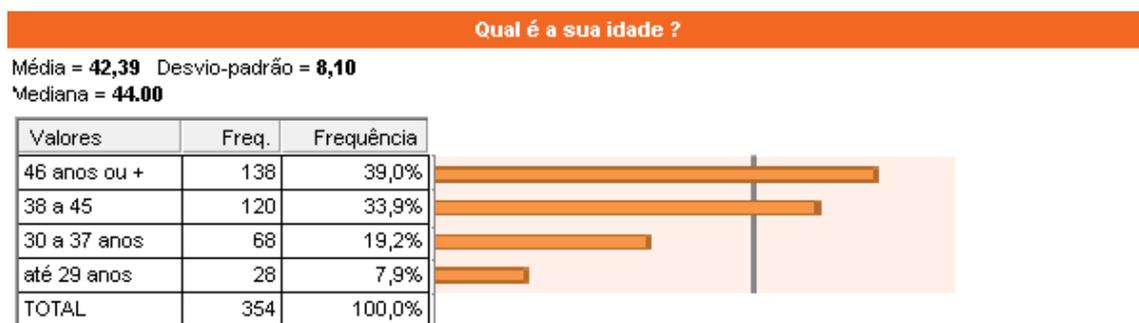


Figura 4 - Idade

Dentre os professores da Rede Estadual de Ensino, em nível regional, há 72,9% com idade superior a 38 anos, contra 49,8%, em nível nacional, de todas as redes de ensino, resultado este constatado pelo estudo de Gatti e Barreto (2009).

A informação referente à idade dos professores trouxe outra questão a ser analisada, aquela relativa ao tempo de serviço no magistério.

Na Figura 5 é possível perceber que 90 (25,9%) sujeitos acusaram ter menos de 8 (oito) anos de atuação no magistério, e 73 (21%), de 8 (oito) a 15 (quinze) anos. O maior percentual foi apontado por 108 (31%) dos sujeitos, com tempo

variando de 16 a 23 anos de atuação na profissão, seguido de 69 (19,8%) de sujeitos com tempo entre 24 a 31 anos de atuação.

Considerando-se o tempo médio necessário para aposentadoria de professores, em torno de 25 anos, constata-se que 185 já possuem tempo de serviço acima de 16 anos de atuação profissional, ou seja, ultrapassam 50% do tempo necessário para obtenção desse direito. Vale destacar que 21 sujeitos não responderam a este item.

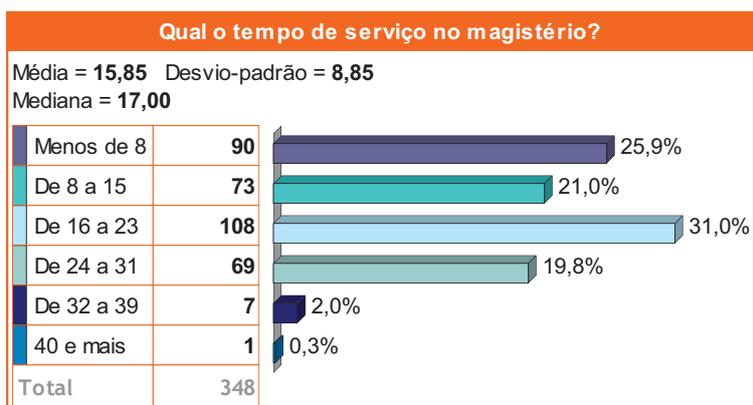


Figura 5 – Tempo de serviço no magistério

No ciclo de vida profissional dos sujeitos da pesquisa, pode-se perceber que apenas 25,9% possuem menos tempo de atuação no magistério – até 8 (oito) anos.

Os dados apresentados sugerem que, mesmo com um percentual de sujeitos com experiência profissional, já que possuem acima de 16 anos de atuação. Os dados demonstram, também, que há discursos semelhantes no grupo em que atuam.

Huberman (2000, p. 38) sinaliza que diversos estudos fazem aporte dos 2 (dois) aos 3 (três) primeiros anos de atuação profissional como o período de descoberta, “fase inicial de carreira.” Esse período é marcado pela:

[...] “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Esse período, pensado como o de “degustação” da profissão, vem também com um mesclado de outros sentimentos, como a “indiferença”, “a serenidade” e “a frustração” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Nesse contexto, os professores estão envolvidos em sentimentos relacionados a sua prática, e todos eles contribuem para a sua constituição identitária. Isso porque esses profissionais estão “imersos em uma incompreensão / indefinição / incerteza quanto ao que eles são e fazem enquanto profissionais.” Assim, frente a esses sentimentos, a “identidade profissional” do professor encontra-se “abalada” (CHAMON, 2003, p. 22).

No estudo ora realizado, com professores da rede estadual de Minas Gerais, 30 sujeitos assinalaram que possuíam até 4 (quatro) anos de profissão, correspondendo a 8,1% do universo de sujeitos que responderam ao item. É uma porcentagem pequena, e isso indica que a maior parte dos profissionais que participaram da pesquisa estavam em fase de estabilização ou de diversificação da profissão (HUBERMAN, 2000).

Essa fase de estabilização e diversificação é o momento de assumir um compromisso definitivo, no qual se estabiliza ou incorpora responsabilidades frente às demandas profissionais. É um período de transição entre os estágios da profissão, um momento que o profissional pode “evitar ou adiar”, sendo conduzido a uma “dispersão de papéis” que corroboram a identidade pessoal (HUBERMAN, 2000, p. 40). Assim, “[...] a escolha de uma identidade profissional implica renúncia [...] a outras identidades” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Há, no estudo, um percentual de 53,1% dos sujeitos com mais de 16 (dezesesseis) anos de profissão, dentre os quais 39% têm mais de 46 (quarenta e seis) anos de idade, o que corresponde, segundo Huberman (2000), ao período de serenidade e distanciamento afetivo, visto que se apresentam menos “sensíveis, ou vulneráveis à avaliação dos outros” (HUBERMAN, 2000, p. 44).

Os professores, nesse estágio, começam a “lamentar o período de ativismo” que passaram no decorrer da carreira, além de apresentarem maior serenidade com relação à prática diária. São menos sensíveis às avaliações dos outros e

apresentam queda na ambição profissional e no investimento na carreira. Entendem que

[...] nada mais têm a provar aos outros e a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira, daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (HUBERMAN, 2000, p. 44).

Assim, investem menos e adotam uma postura mais tolerante frente às demandas da profissão. Vale ressaltar que esses estágios merecem um aprofundamento maior, uma vez que neste trabalho não foi possível apreender dados suficientes para comprovar as hipóteses apontadas pelo autor.

Com relação à posição socioeconômica dos docentes, pode-se considerar, de acordo com o estudo encomendado pela UNESCO e desenvolvido por Gatti e Barreto (2009), que a compreensão da “[...] condição da família é um dos indicadores que ajudam a desvendar a posição socioeconômica dos indivíduos” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 27). No caso do estudo formulado com os professores da rede pública da SRE, apurou-se que 272 (74,6%) eram casados ou viviam maritalmente, 54 (14,8%) eram solteiros, 6 (1,6%) eram viúvos e 33 (9%), divorciados, conforme Figura 6:

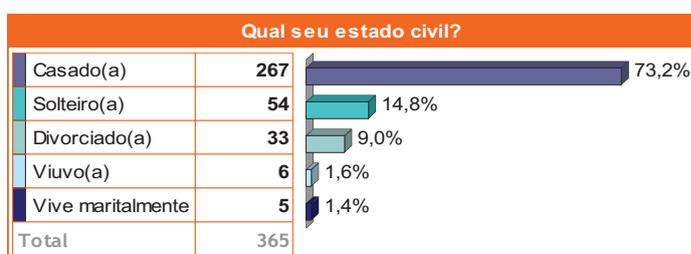


Figura 6 – Estado civil

Quanto ao número de dependentes, 233 (63%) alegaram possuir até 2 (dois) dependentes, 66 (17,6%) apontaram 3 (três) ou mais dependentes, já 67 (18,4%) afirmaram não possuir nenhum dependente. Esses dados podem ser observados na Figura 7.

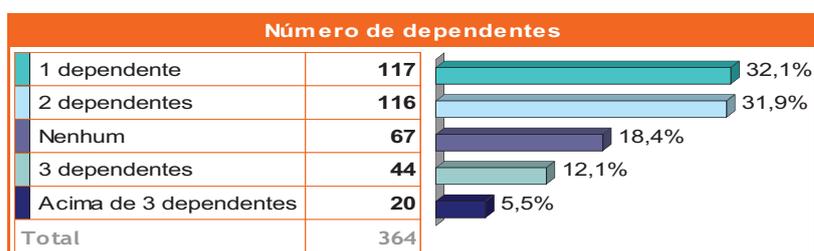


Figura 7 – Número de dependentes

Chama a atenção a análise de informações referentes às rendas pessoais e familiares dos entrevistados. Destaca-se, tanto em nível pessoal, quanto em nível familiar, renda entre 1 (um) e 5 (cinco) salários mínimos, prevalecendo 265 (73,8%) sujeitos de 1 (um) a 3 (três) salários como renda pessoal. Em contrapartida, 186 (51,7%) estão no intervalo entre 3 e 5 salários mínimos na renda familiar. No somatório das rendas de 1 até 3 com 3 a 5 salários, para as rendas pessoal e familiar, obtiveram-se os seguintes resultados: para a renda pessoal, 343 (95,5%) apontaram essas faixas salariais, contra 299 (82,8%), que apontaram essa faixa salarial como renda familiar (Figura 8).

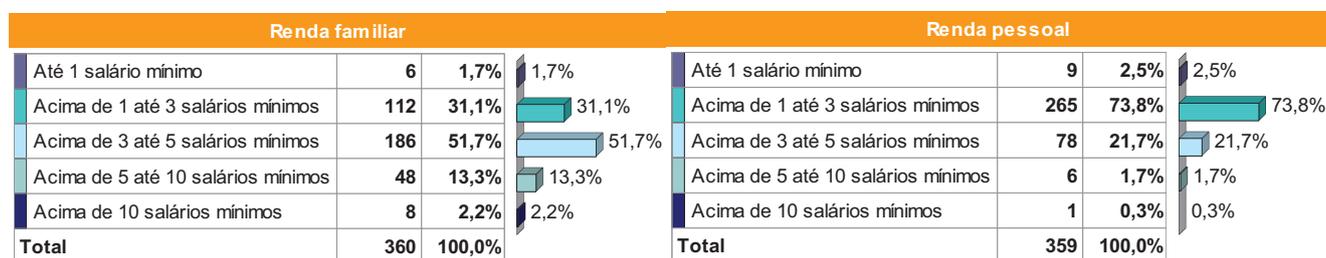


Figura 8 – Rendas: familiar e pessoal

Os dados referentes à renda pessoal e familiar podem ser observados isoladamente na Figura 8 e no agrupamento das 2 (duas) rendas, na Figura 9. Destaca-se que não responderam ao item, na renda pessoal, 10 (dez) sujeitos, e, na renda familiar, 9 (nove).

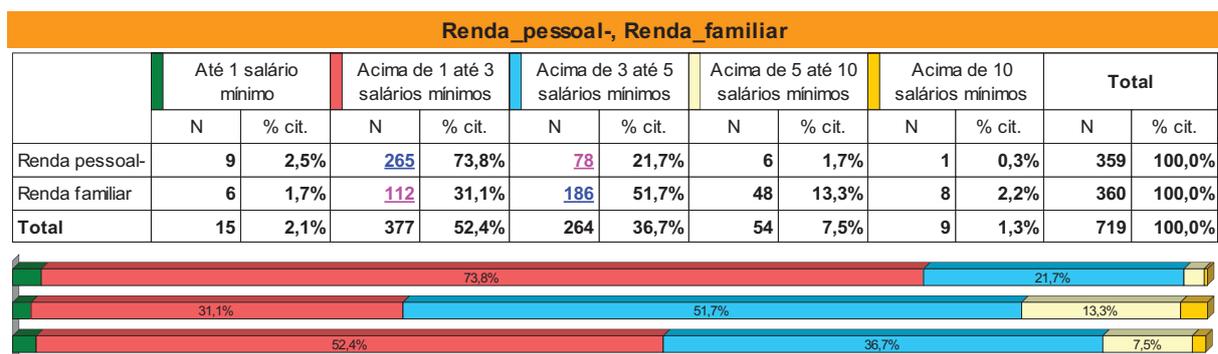


Figura 9 – Agrupamento das rendas: pessoal e familiar

É importante salientar que, no estudo realizado por Gatti (2009), os professores do Ensino Fundamental com aproximadamente 15 a 17 anos de escolarização, o que corresponde em nível de pós-graduação, recebe em média, na

Região Sudeste, um salário de R\$ 1.151,00, o que corrobora os dados desta pesquisa. Em Minas Gerais, a maioria dos professores entrevistados (73,6%) afirmou receber até 3 salários mínimos, o que corresponderia, no máximo, no ano de 2011, a R\$ 1.635,00.

Ao se considerar que 291 sujeitos (78,9%) tinham acima de 6 (seis) anos de profissão, o que no mínimo significa 10% de aumento, devido ao quinquênio, sem contar biênio e demais vantagens profissionais, que 119 sujeitos, 32,2%, possuíam no mínimo o curso superior, e que 240 sujeitos, 65,1% possuíam pós-graduação, pode-se concluir que o valor remuneratório é baixo, frente às demandas da profissão e a responsabilidade quanto à formação continuada.

Neste ponto, há necessidade de refletir sobre a importância da formação continuada, bem como sobre a valorização do profissional da educação, estabelecidos na Lei nº 9394/96, no Parecer nº 07/10, em Minas Gerais (2007), bem como em diversos outros documentos legais e de direcionamento da rede. Os professores têm a formação exigida legalmente, no entanto parece que essa formação não tem ampliado a capacidade de atendimento diferenciado ao aluno, tampouco tem garantido melhora realmente significativa na rede.

É importante frisar que o Governo de Minas Gerais, com a LEI Nº 18.975, de 29 de junho de 2010, estabeleceu a política remuneratória por meio do subsídio que incorpora todas as vantagens do servidor da educação, sejam quinquênios, biênios, e outras adicionais em uma parcela única denominada subsídio. Tal proposição de mudança terminou com a greve que aconteceu no ano de 2010. No ano de 2011, porém, os professores, após nova reflexão, entraram novamente em greve por entender que tal política remuneratória prejudicava a carreira e a possibilidade de aumentos que valorizassem o tempo de serviço e a formação profissional.

Ainda com relação à renda dos sujeitos da pesquisa, foram apontadas pelos entrevistados algumas dificuldades enfrentadas pelo professor, dentre as quais destaca-se, na Figura 10, a remuneração. Na Figura 11 foi realizado agrupamento das respostas dos sujeitos que marcaram de importante a extremamente importante a questão da remuneração, e o resultado demonstra a grande importância de se refletir e propor políticas públicas que valorizem o professor, já que 363 (99, 7%) sujeitos reafirmaram a situação remuneratória como dificuldade.

Salienta-se que a situação remuneratória se agrava, pois 117 sujeitos (31,7%) afirmaram ter um dependente, e 180 sujeitos (48,8%) afirmaram ter acima de 2 dependentes.

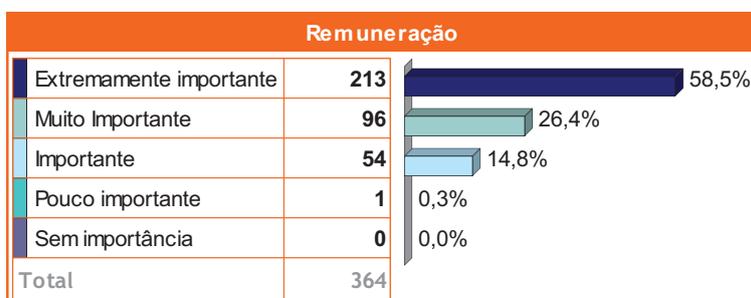


Figura 10 - Remuneração

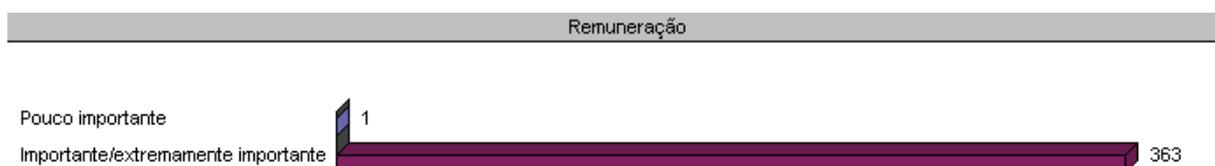


Figura 11 – Remuneração - Agrupado

Ainda neste contexto, no grupo de questões nas quais os sujeitos apontaram se a profissão “professor” é valorizada (Figura 12), 295 (79,9%) discordaram (discordo totalmente + discordo), 48 (13%) não concordaram e nem discordaram, e apenas 19 (5,1%) concordaram (concordo + concordo totalmente) com tal afirmação.

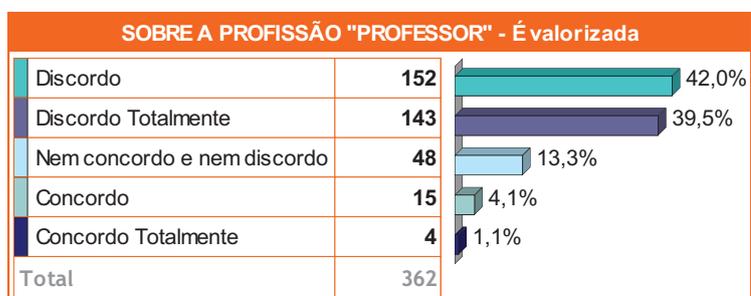


Figura 12 – Valorização da profissão

A discussão da valorização profissional é importante, também, quando relacionada à atratividade para novos profissionais. Um dos sujeitos da pesquisa

apontou: “*Poucos são os jovens que se interessam pelo magistério, os que têm condições financeiras buscam outras carreiras*” (SUJEITO 320). A profissão não tem-se tornado atraente, sobretudo se comparada com outras profissões que exigem formação superior. Existem diferenças de remuneração de acordo com a região do país, quando se compara esse aspecto com outras profissões; no entanto, mesmo onde o professor é mais bem remunerado os salários “não são nada competitivos.” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 241).

Sabe-se que algumas regiões do país já apresentam defasagem de profissionais especializados. “Aspectos como falta de professores em algumas regiões e em determinadas disciplinas e o abandono de carreira nos dizem da importância de considerar as condições reais da profissionalização docente” (LAPO; BUENO, 2003; MOTTER, 2007; *apud* GATTI e BARRETO, 2009, p. 27).

Evidencia-se também essa situação na regional, na qual, no ano de 2009, no município de C., o edital para contratação de Especialista de Educação para atuar em uma escola que oferece os anos iniciais foi aberto por mais de 4 (quatro) vezes, uma vez que não aparecia nenhum profissional interessado na vaga. Fato semelhante aconteceu no decorrer das ações do Plano de Intervenção Pedagógica da SRE, visto que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais havia liberado, no ano de 2009, função gratificada para 9 (nove) especialistas de educação e/ou professores, e, até março de 2010, a SRE teve dificuldades para encontrar tais profissionais, não conseguindo estruturar uma equipe completa para atendimento das demandas do projeto.

É evidente a insatisfação dos professores com a questão relativa à remuneração e valorização profissional. Dos 47 (12,74%) sujeitos que preencheram a questão aberta para considerações, 25 (53%) apontaram a remuneração como um dos problemas da profissão.

Ainda com relação à valorização profissional, foi importante analisar a questão aberta do questionário. Inicialmente, os dados dessa questão foram transcritos para o Software SPHINX. Em seguida, visando facilitar a análise, essa transcrição foi transformada em um arquivo único, na extensão pdf. Esse arquivo foi tratado pelo Software ATLAS.ti, uma ferramenta informatizada cujo objetivo é auxiliar o pesquisador na análise de dados qualitativos (JUSTICIA, 2005).

O software favoreceu a análise das respostas dos 47 sujeitos que responderam à questão reservada para livres considerações. Esses 47 sujeitos representaram 12,74% dos participantes da pesquisa e, entre suas considerações, foi encontrada, 33 vezes, como destaque, a questão da valorização.

Na Figura 13, é possível perceber que a valorização não é vista somente relacionada à questão salarial. Visto que os discursos ampliam essa questão, acrescentam-se a ela os aspectos sociais relativos a recursos didáticos, profissionais e aqueles a que se chamou de governamental.

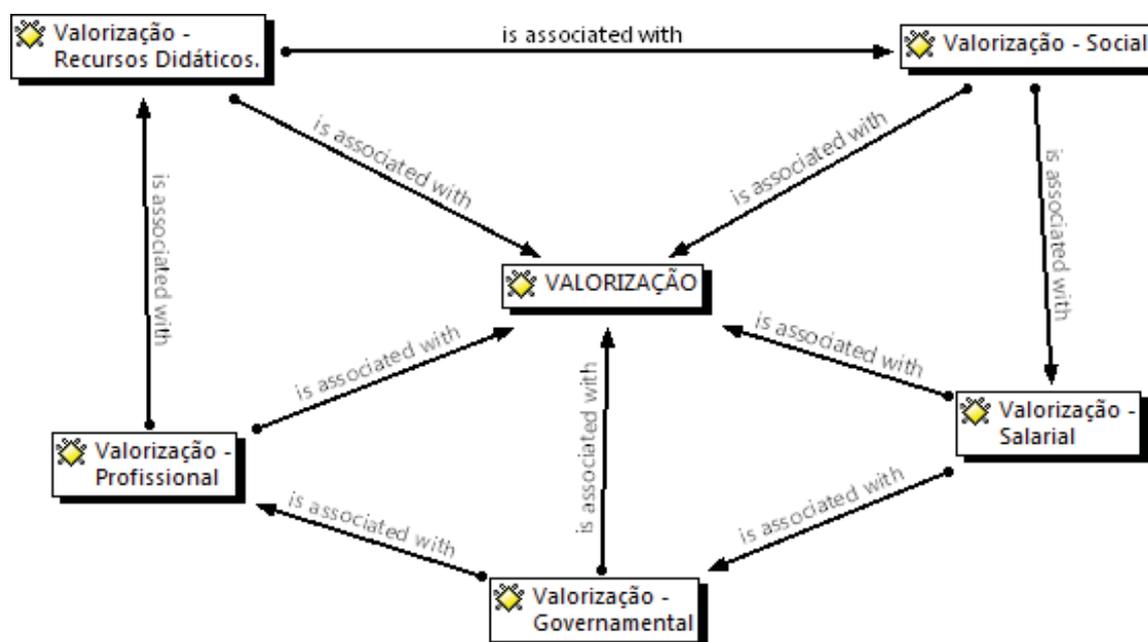


Figura 13 – Rede Valorização

Destaca-se, na Figura 13, que os diversos aspectos da valorização se convergem e se inter-relacionam, e que em muitos momentos se comunicam e aparecem em mais de uma das redes elaboradas.

É possível reconhecer as RS nessas interações, visto que os sujeitos, a seu modo, classificam, dão sentido e nome ao que entendem por dificuldades e problemas da profissão. Ao falar de valorização, eles trazem para o familiar, para uma forma peculiar ao grupo, o que entendem do conceito, sobretudo no que interfere diretamente em suas práticas. Assim, a (des)valorização torna-se concreta e real para o sujeito, colaborando também para a construção de sua identidade profissional.

Na sequência de figuras referentes à valorização é possível perceber cada uma das redes e, para compreendê-las, é necessário compreender a nomenclatura utilizada pelo próprio software, como: [número do documento: número da citação]. Assim sendo, com base na seguinte citação “Infelizmente estou no magistério há tanto tempo e esta valorização tão esperada, ainda não aconteceu. Os professores pedem socorro, um dia alguém vai ter que ouvir. [1:115]” pode-se esclarecer:

- **Citação direta selecionada:** “Infelizmente estou no magistério há tanto tempo e esta valorização, tão esperada, ainda não aconteceu. Os professores pedem socorro, um dia alguém vai ter que ouvir.”
- O número 1 (um) é o **identificador do documento analisado**, conforme ATLAS.ti: [1:115]. Neste caso, todos os fragmentos de texto foram identificados pelo número 1 (um), já que o pesquisador transformou os relatos dos 47 sujeitos que responderam ao item em um texto sequencial.
- O número 115 é o **Identificador da citação no documento analisado**, de acordo com a nomenclatura do Software ATLAS.ti [1:115].

Na Figura 14, percebe-se a remuneração relacionada com Recursos Didáticos.

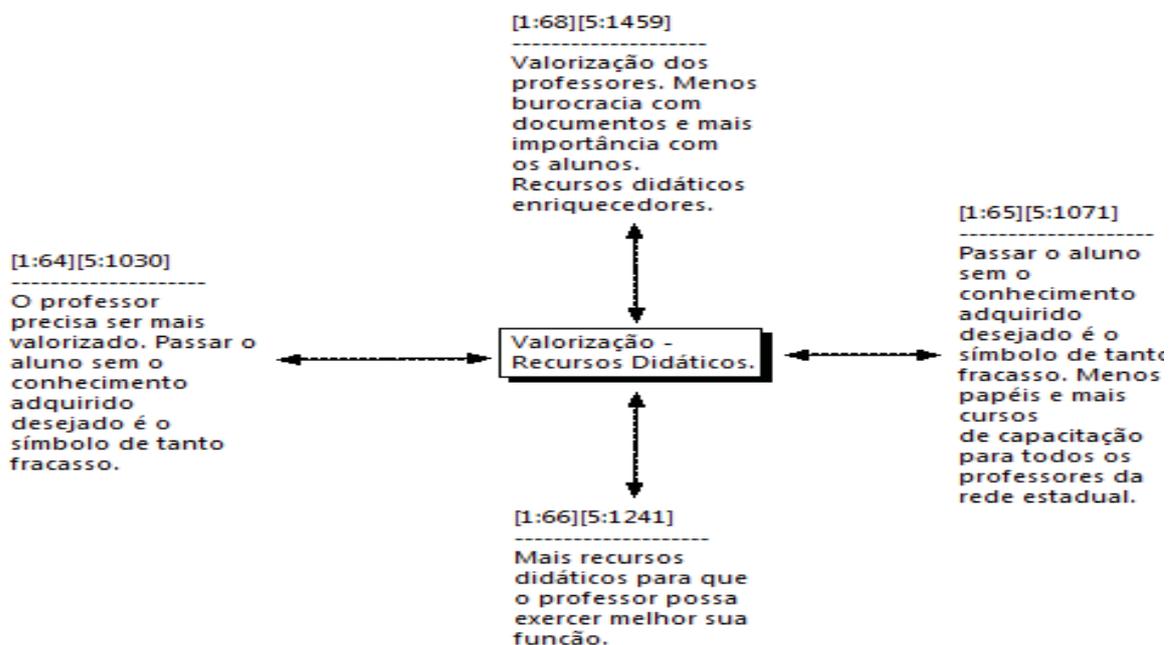


Figura 14 – Valorização – Recursos Didáticos

É possível perceber, nos relatos dos sujeitos, a preocupação com a valorização profissional, no que tange a questão dos recursos didáticos a serem

utilizados nos espaços escolares. Eles salientam a importância de minimizar os aspectos burocráticos inerentes à profissão, como aqueles que se relacionam a recursos para utilização em sala de aula.

Na Figura 15, pode-se visualizar a valorização do que se chamou de "governamental".

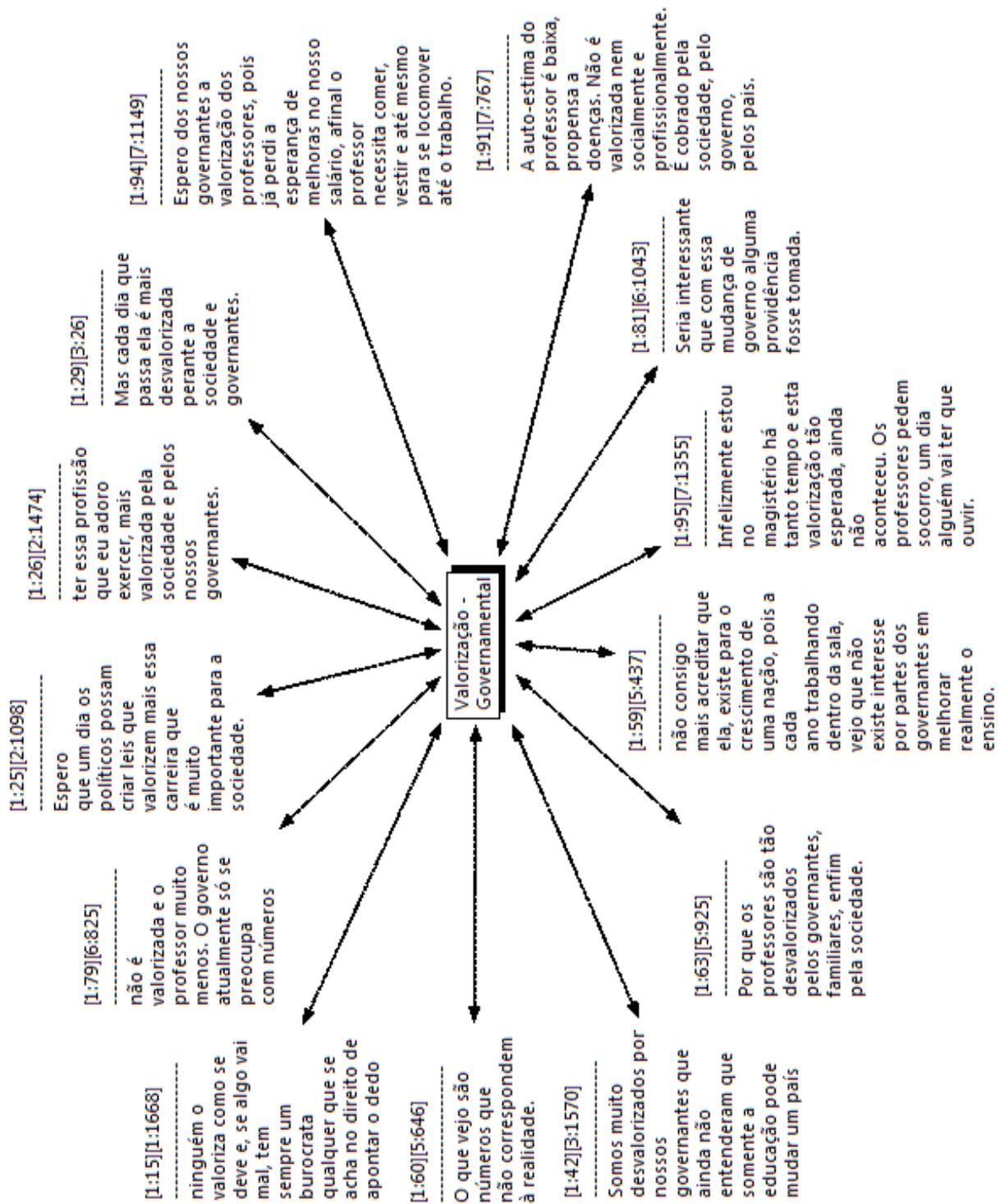


Figura 15 – Valorização Governamental

Os sujeitos, nos relatos acima, Figura 15, falam da desvalorização associada ao governo, às políticas públicas. Reclamam da falta de interesse, do foco nos números, da necessidade de criação de leis que valorizem a profissão, e falam da incompreensão quanto à importância da educação na mudança do País.

Segundo Tardif (2011, p. 40), “[...] os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada.” É inegável a importância da profissão docente, no entanto também é possível afirmar que ela é utilizada como discurso político. Fala-se de sua importância para transformação da sociedade, porém esse profissional é socialmente desvalorizado. Os professores clamam que é necessário “[...] ter essa profissão [...] mais valorizada pela sociedade e pelos nossos governantes” [1:25].

É inegável a importância da carreira docente na sociedade; no entanto, seu reconhecimento parece não estar associado a sua necessidade e importância. Nessa perspectiva, Tardif (2011) afirma que seria de se esperar que os professores se apossassem, enquanto corpo profissional e institucional, do controle dos saberes, sobretudo daqueles interligados com a prática.

Esse autor acrescenta:

[...] seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais. Se admitirmos, por exemplo, que os professores ocupam, no campo dos saberes, um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica, não deveriam eles então gozar de um prestígio análogo? Ora isso não acontece (TARDIF, 2011, p. 40).

É evidente, na citação acima, a constatação de que a profissão é de extrema importância social, porém fica clara a sua desvalorização profissional. O autor afirma que “Ora isso não acontece”, e deixa claro, em seus estudos, que essa é uma situação real.

Na Figura 16, encontra-se a impressão dos sujeitos a esse respeito, nas falas que referem essa (des)valorização social.

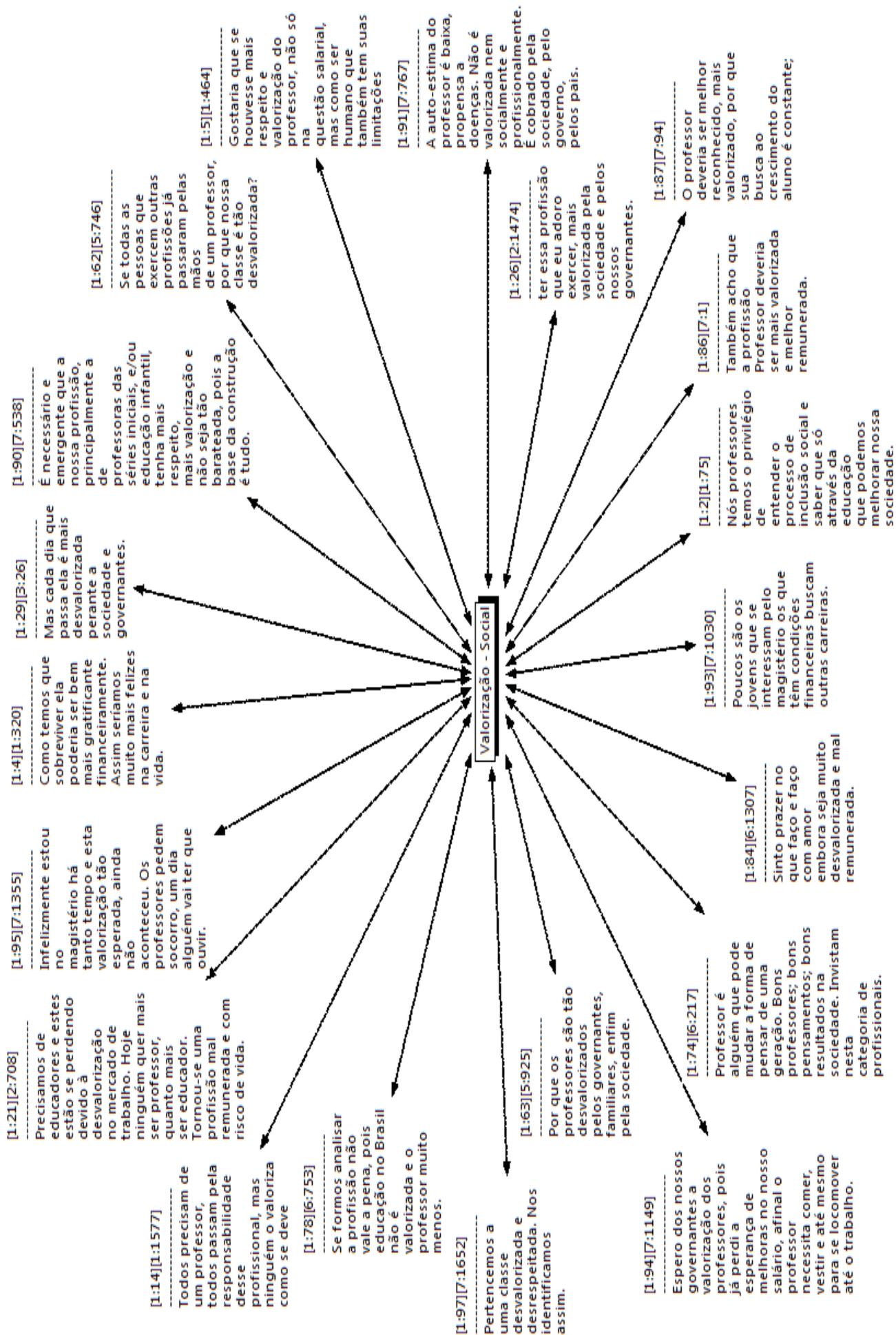


Figura 16 – Valorização Social

Um dos profissionais que responderam à questão aberta para livres considerações apontou que “[...] todos precisam de um professor [...] mas ninguém o valoriza como se deve” [1:14]. Esse relato parece representar a forma como a profissão é percebida por diversos profissionais. Nesse sentido, observem-se outras falas dos sujeitos:

Precisamos de educadores e estes estão se perdendo devido à desvalorização no mercado de trabalho. Hoje ninguém quer mais ser professor, quanto mais ser educador. Tornou-se uma profissão mal remunerada e com risco de vida [1:21]. ter essa profissão que eu adoro exercer, mais valorizada pela sociedade e pelos nossos governantes. [1:26] Mas cada dia que passa ela é mais desvalorizada perante a sociedade e governantes [1:29]. Se todas as pessoas que exercem outras profissões já passaram pelas mãos de um professor, por que nossa classe é tão desvalorizada? [1:62] Por que os professores são tão desvalorizados pelos governantes, familiares, enfim pela sociedade [1:63]. Se formos analisar a profissão não vale a pena, pois educação no Brasil não é valorizada e o professor muito menos [1:78]. Poucos são os jovens que se interessam pelo magistério os que têm condições financeiras buscam outras carreiras [1:93]. Pertencemos a uma classe desvalorizada e desrespeitada. Nos identificamos assim [1:97]

É importante destacar que essa visão da profissão por parte dos professores representa um “saber” próprio da categoria e, ao que parece, tem se tornado constante nos discursos desses profissionais. Existe, sim, uma desvalorização, no entanto parece também haver uma nítida tendência entre os profissionais de desvalorização da profissão, nos aspectos de sua formação, remuneração, visão social e profissional (Tardif, 2011).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora haja posicionamentos claros de desvalorização, há, por outro lado, discursos presentes entre os educadores que sinalizam para as RS a esse respeito. Os professores assumem, em suas falas, discursos próprios que trazem para a visão comum da categoria uma forma de interpretar o que, para eles, significa valorização.

Com relação à valorização salarial, os sujeitos da pesquisa também fazem algumas sinalizações. Afirmam que o profissional necessita ter valorização salarial, ser mais bem remunerado, ter situação financeira gratificante, ser valorizado no mercado de trabalho. Essas sinalizações podem ser observadas na Figura 17.

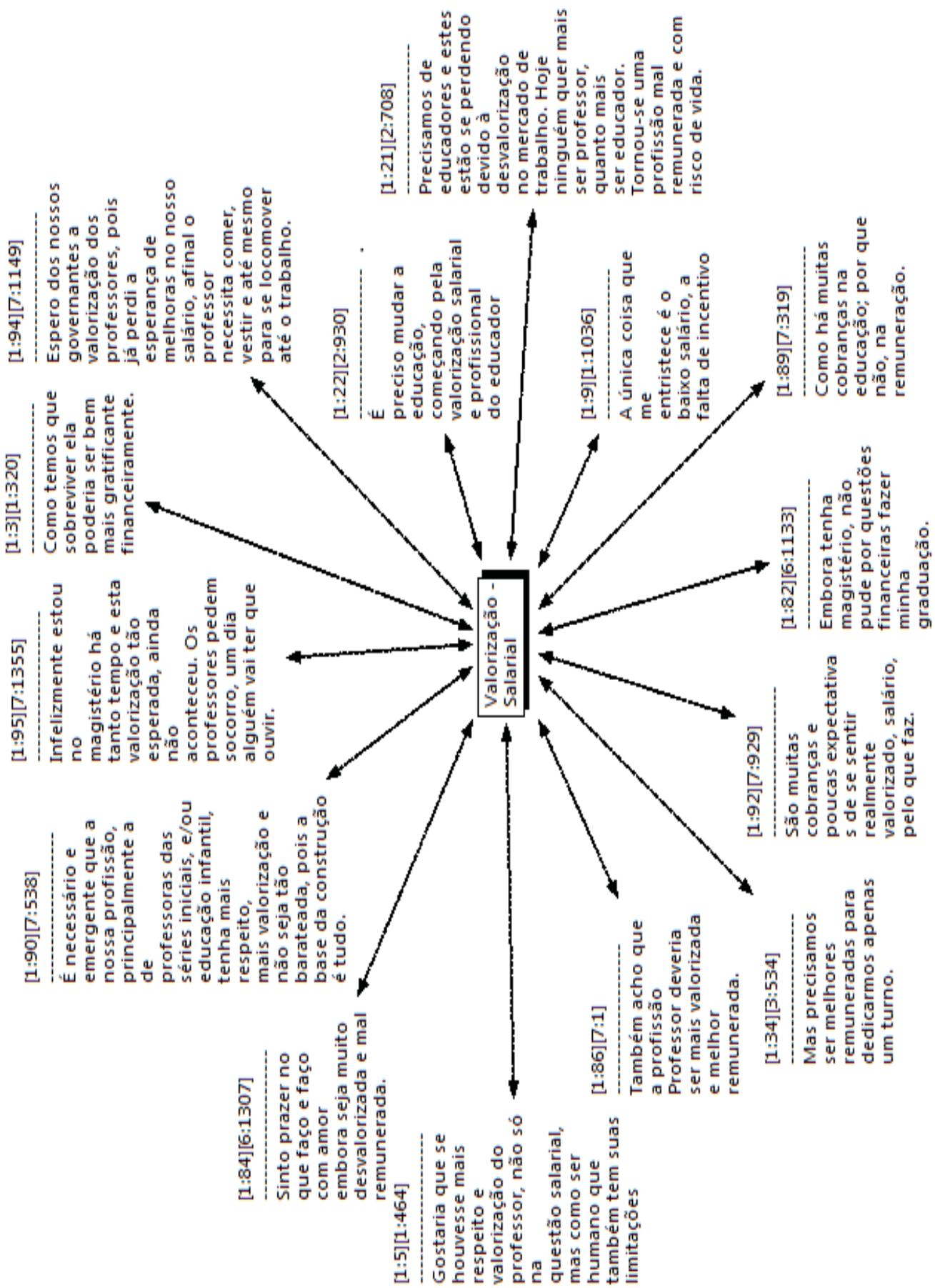


Figura 17 – Valorização Salarial

Por fim, a questão da valorização também está relacionada com o aspecto profissional, conforme Figura 18.

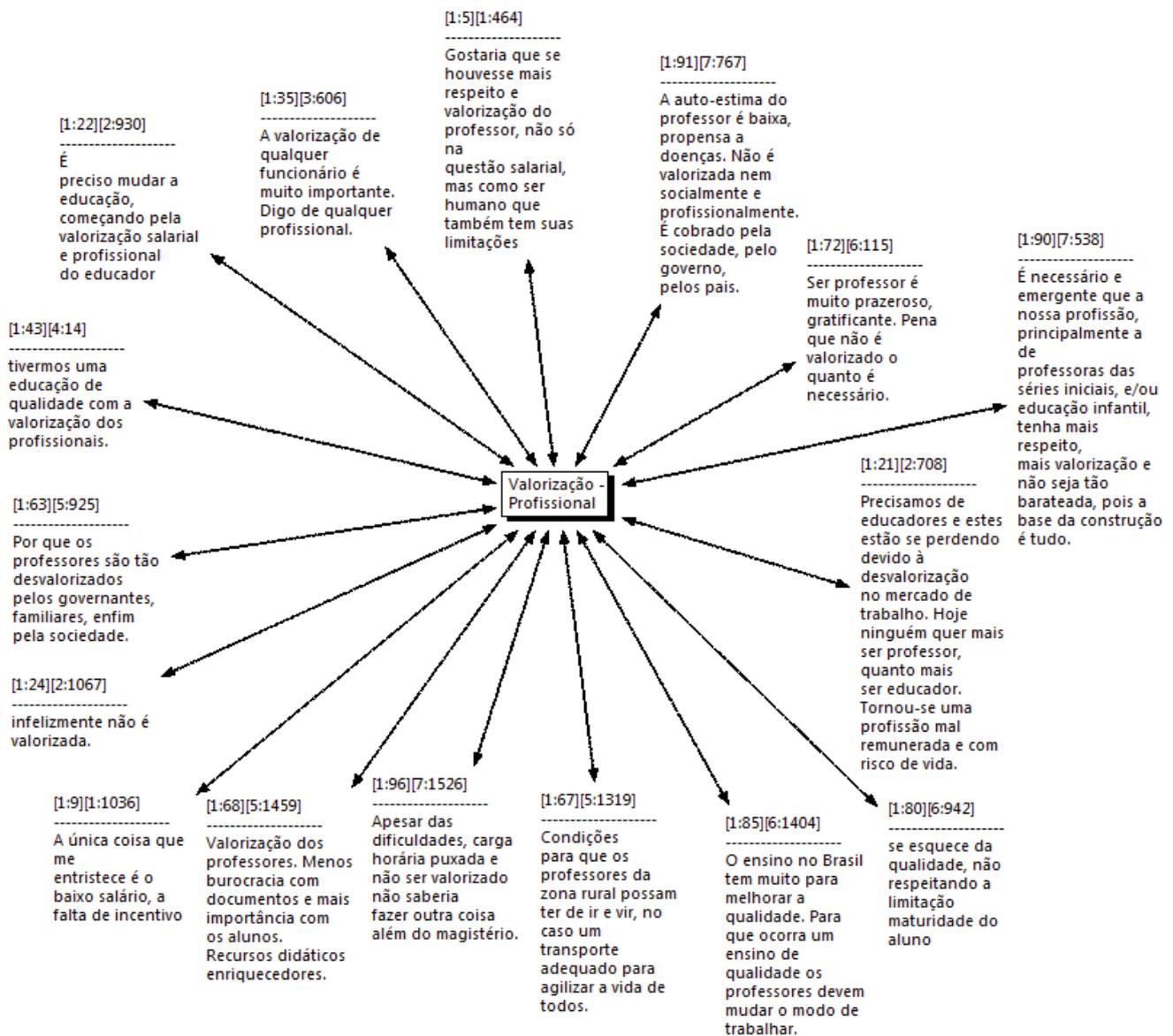


Figura 18: Valorização Profissional

Os professores clamam por melhores condições de acesso ao serviço, por exemplo, por meio do transporte, para aqueles que atuam na zona rural [1:67]; eles afirmam que os professores precisam mudar a forma de atuação [1:85]; chamam a atenção para a questão da qualidade associada as condições de aprendizagem do aluno, à sua “maturidade” [1:80]; denunciam o risco que esses profissionais correm no exercício da profissão [1:21]; reconhecem a importância da valorização dos

profissionais que atuam nas séries iniciais, pois entendem ser a base do processo [1:90]; clamam por respeito à profissão e ao profissional [1:5] [1:35] e pela valorização profissional [1:22]; por fim, reclamam da falta de incentivo [1:9].

Os fatos apontados direcionam para algumas pontuações que são importantes para identificar como o professor se coloca frente a suas demandas profissionais, sobretudo as relativas à remuneração. A forma como o sujeito se vê e vê a carreira da qual faz parte interfere diretamente em sua prática e em sua construção identitária e nas suas RS. Nesse contexto, Gatti e Barreto (2009) esclarecem que “[...] a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 238).

4.1 FORMAÇÃO ESCOLAR

Quanto ao que dispõe o Art. 62 da Lei nº 9394, de 20/12/96, que estabelece que a formação para atuar na educação básica deve ser preferencialmente a de nível superior, constatou-se, entre os sujeitos pesquisados, excetuando-se 2 (dois) que não responderam, 8 (oito) com formação de nível médio, 119 com formação superior, 239 com especialização e 1 (um) com mestrado. Fazendo-se os agrupamentos, verifica-se que o percentual de professores com formação de apenas nível médio é de 8 (2,2%), e que os que apresentam nível superior ou mais é de 359 (97, 8%), conforme Figura 19. Assim, quase a totalidade dos professores contempla a exigência legal de formação em nível superior.

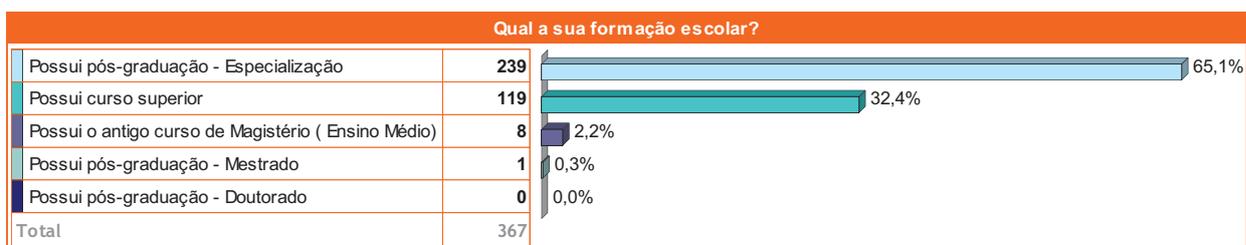


Figura 19: Formação escolar

No estudo conduzido por Gatti e Barreto (2009), relata-se que, no Censo Escolar de 2006, bem como em outros estudos realizados anteriormente, foi possível encontrar números que comprovam o cumprimento dos requisitos legais, em termos de formação para exercício da profissão. Os autores destacam que “[...] a maioria dos professores brasileiros possuía formação adequada, do ponto de vista do grau de escolaridade exigido para os níveis de ensino em que trabalhavam” (GATTI e BARRETO, 2009, 33).

Na questão referente à opinião sobre o que é ser professor, os sujeitos da pesquisa escolheram, sobretudo, “estar sempre atualizado” – 291 (15,9%) vezes, seguida por “domínio de conteúdo”. A opção referente à Formação acadêmica aparece com frequência de 98 (5,3%), na Figura 20, embora seja possível visualizar, na Figura 19, que 97,8% possuem nível superior ou mais. Destaca-se que a questão sobre o que é ser professor era múltipla: o sujeito poderia ter escolhido entre 5 (cinco) respostas. No total geral de escolhas foram obtidas 1833 respostas aos itens.

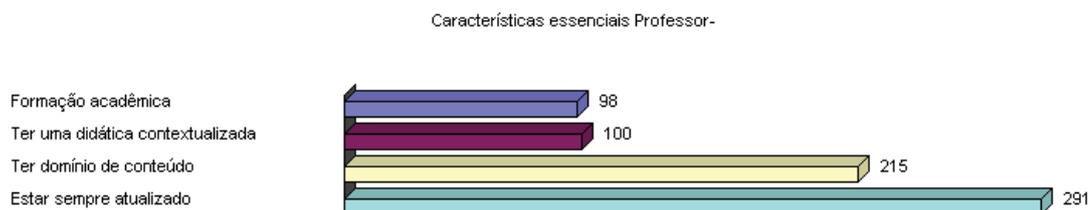


Figura 20 – Características essenciais do Professor

Com relação aos resultados demonstrados na Figura 20, observa-se a ordem de prioridade estabelecida pelos sujeitos da pesquisa. Na mesma Figura é possível perceber a importância dada pelos docentes a algumas características essenciais para a sua prática. Os resultados parecem indicar as RS desse grupo profissional, uma vez que as opções “Ter domínio de conteúdo” e “Estar sempre atualizado” sobrepõem o requisito “Formação acadêmica”, que é uma exigência da Lei nº 9394/96.

Dessa forma, para ter domínio de conteúdo e estar sempre atualizado, não seria importante que o sujeito valorizasse prioritariamente a sua formação

acadêmica? Não seria essa formação necessária para que o grupo de professores pudesse exercer a profissão, sobretudo para alcançar o domínio de conteúdo e a atualização profissional?

O Art. 61 da Lei nº 9394/96 considera, como profissionais aptos para atuação na educação básica, aqueles formados em cursos reconhecidos. Esses cursos, indicados no Art. 62 da referida lei, são ofertados, prioritariamente em nível superior, nos cursos de licenciaturas e de graduação plena (BRASIL, 2010).

Em outro resultado da pesquisa, observado na Figura 13, encontra-se que quase a totalidade dos professores pesquisados possui, ao menos, curso superior (97,8%).

Na sequência, no bloco de perguntas em que se questiona aos sujeitos “em que consiste a formação do professor”, foram levantadas 8 (oito) perguntas com suas respectivas opções de respostas, das quais se destacam (duas) opções em que a questão da formação esteve presente; a primeira, referente a “cursos de qualidade”, e a segunda, relativa ao “aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários, congressos e encontros.” Em ambas, os sujeitos, no total de 365 (99,5%) marcaram de importante a muito importante, e apenas 2 (dois) sujeitos assinalaram pouco importante.

Esses dados corroboram a hipótese de que os professores, em seus discursos, reforçam o que está na LDB 9394/96, Artigo 62, parágrafo 1º, sobre as responsabilidades dos órgãos federativos, que “[...] deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2010, p. 46).

Nesse mesmo contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao abordarem a formação do professor, sinalizam que ele, além de ter a necessidade de ser bem formado nos cursos de graduação, precisa de “[...] investimento educativo contínuo e sistemático, para que [...] se desenvolva como profissional da educação.” (BRASIL, 1997, p. 30).

Na Figura 21 é possível perceber a comparação dessas duas questões, referentes ao aperfeiçoamento e aos cursos de formação de qualidade.

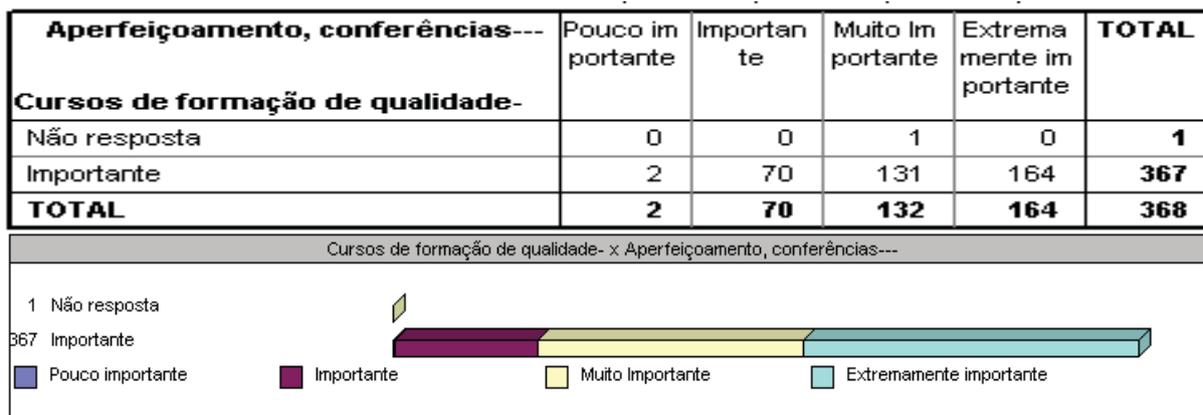


FIGURA 21 – Em que consiste a formação

Os docentes, nesta questão, sinalizam a formação continuada, o que corrobora o resultado demonstrado na figura 20, sobretudo quando da importância dada pelos sujeitos ao fato de estarem sempre atualizados. Sabe-se do investimento dos Estados e União nesse tipo de formação, resta questionar se a formação continuada tem mudado significativamente os espaços escolares, auxiliando na obtenção da qualidade almejada pela educação nacional.

É necessário, pois, maior aprofundamento, em estudos posteriores, para tentar responder a no mínimo 2 (duas) questões: os cursos de graduação têm contribuído para formar profissionais conscientes de suas responsabilidades profissionais, sendo capazes de atuar de forma crítica e reflexiva frente às demandas de formação de seus discentes? A formação continuada, tão ofertada pelos entes públicos, atende adequadamente à necessidade de aprofundamento e de continuidade dos estudos dos docentes?

Em outro bloco, composto por 8 (oito) questões, o enunciado principal propõe esta reflexão: “[...] em sua opinião, qual a importância dos fatores abaixo, na prática docente?” Destacam-se, dentre essas 8 (oito) questões, 2 (duas) em que aspectos relativos à formação foram retomados: na primeira, “A formação acadêmica”, e na segunda, o ato de “Participar de grupos de estudos e reflexão sobre o trabalho docente.”

No cruzamento das questões, e considerando as respostas de importante a extremamente importante, 363 (98,3%) sujeitos destacaram o aspecto referente a formação acadêmica e continuada como significativo para a prática docente,

reforçando os resultados observados nas questões anteriores. Esses dados podem ser visualizados na Figura 22:

Participar grupos estudos e reflexão---	Não res- posta	Sem imp- ortância	Pouco im- portante	Importan- te	Muito Im- portante	Extrema- mente im- portante	TOTAL
A formação acadêmica							
Não resposta	2	0	0	0	0	1	3
Pouco importante	0	1	0	2	1	1	5
Importante	0	0	0	21	23	17	61
Muito importante	1	0	1	22	85	49	158
Extremamente importante	0	1	0	2	35	104	142
TOTAL	3	2	1	47	144	172	369

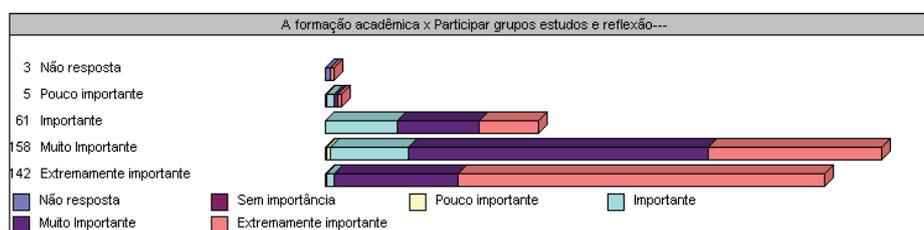


Figura 22: Importância na prática docente

Assim, os sujeitos da pesquisa demonstraram repetir o preceito legal, ou seja, o saber ratificado pela Lei que rege a educação nacional – LDB 9394/96, Artigo 62.

A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o “Plano Nacional de Educação”, estabelece em seus objetivos e prioridades a “valorização dos profissionais da educação.” Tem ênfase a “[...] particular atenção [...] dada à formação inicial e continuada dos professores” (BRASIL, 2001, s.p.).

Da mesma forma, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para a década 2011-2020, que foi encaminhado ao Congresso Nacional, aponta a melhora significativa da qualidade do ensino como seu principal objetivo, sinalizando que o seu alcance se dará “[...] se for promovida [...] a valorização do magistério.” O documento afirma que a valorização somente poderá “ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada” (BRASIL, 2011, p. 73).

É importante salientar, frente aos resultados obtidos e demonstrados por meio das Figuras 14, 15 e 16, que parece haver uma contradição nos resultados relativos

à importância da formação acadêmica, visto que, quando a pergunta está relacionada ao “ser professor”, os resultados indicam maior importância para os aspectos da formação continuada; no entanto, ao relacioná-la com a prática docente, os sujeitos tendem a valorizar mais a formação acadêmica.

Contudo, conforme sinalizam os PCN, não basta que os professores agreguem constantemente mais e maiores conhecimentos, mas sim que aumentem a criticidade a respeito da própria função, do papel desempenhado no dia a dia, diante das exigências do mercado de trabalho, das exigências de formação de seus alunos e da sociedade (BRASIL, 1997).

Dessa forma, faz-se necessária a compreensão da função de professor como significativa na formação da sociedade, uma vez que o espaço ocupado por esse profissional é ímpar, demarcado por interações humanas. A formação continuada, nesse cenário, apresenta-se como imprescindível, na carreira do professor (TARDIF, 2000; TARDIF E LESSARD, 2008).

Tardif ainda sinaliza que os conhecimentos oriundos dos professores não são estanques; pelo contrário, são “evolutivos e progressivos,” o que automaticamente exige desse profissional uma formação “contínua e continuada” (TARDIF, 2000, p. 7).

Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – DCN (2002) apresentam uma série de princípios que as Instituições de Ensino Superior devem seguir para a formação de professores nessa modalidade de ensino. Destacam-se os eixos que funcionam como “pivô de articulação” entre a formação acadêmica e a necessidade de aplicabilidade no trabalho com os alunos em sala de aula, já que esses eixos visam organizar a “matriz curricular”, bem como os tempos e espaços curriculares. Assim, encontra-se a seguinte subdivisão didática, na Resolução do DCN:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica; V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que

fundamentam a ação educativa; VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, p. 4).

É possível observar que o saber desse profissional se pauta no múltiplo, já que o homem é, como bem diz Ferrarotti (*apud* NÓVOA, 2000, p. 18), “o universal singular”. Assim, os eixos citados nas DCN demonstram a amplitude dos conhecimentos advindos e necessários na profissão, já que esses conhecimentos são interdisciplinares, fundamentando-se em muitos saberes, como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a pedagogia, entre outros.

Dessa forma, para que o professor consiga atender e responder às especificidades de seus alunos, faz-se necessária a troca de experiências e conhecimentos com os pares educativos. Por esse caminho, a formação continuada acontece também na interação humana (TARDIF, 2000; TARDIF e LESSARD, 2008), sendo a interação uma possibilidade rica em RS. Salienta-se o processo comunicacional nos espaços de formação, sejam eles formais ou informais, pois contribuem para que o sujeito fale de sua prática, das “leituras” teóricas, do saber reificado e do senso comum.

Por esse caminho, salienta-se que a interdisciplinaridade necessária ao professor e o processo de formação contínua, que se dá por meio das relações humanas, contribuem para sua constituição identitária. Sem a interdisciplinaridade e as “[...] interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 23).

Embora esse profissional seja múltiplo, suas práticas profissionais e as exigências do dia a dia de sua função o impelem para a fragmentação, para “culturas disciplinares” ou ainda, como aponta Tardif (2000, p. 9), “culturas monodisciplinares”. Dessa forma, o eixo III deve ser amplamente discutido, ou melhor, vivenciado de forma que a interdisciplinaridade aconteça de fato.

Conciliar a “formação comum” com a “formação específica” (BRASIL, 2002), em um contexto interdisciplinar, parece ser um grande desafio, visto que a aquisição do conhecimento não pode ser fragmentada, “[...] precisa acontecer em uma perspectiva de totalidade” (SEVERINO, 1998, p. 41). A interdisciplinaridade é pensada de forma ampla, com a junção dos saberes e práticas, em vista da

unificação dos conhecimentos. É uma forma particular de agregar, de buscar a totalidade na unidade.

Ao se buscar uma “prática para o conhecimento”, em uma perspectiva interdisciplinar, Severino (1998) salienta que a interdisciplinaridade “[...] é sempre articulação do todo com as partes”, uma vez que essa articulação acontece de forma a ser mais do que a soma das partes.

Olhar o objeto do conhecimento do micro para o macro e do macro para o micro ajuda na compreensão do todo, que corresponde à ampliação das possibilidades de compreensão e assimilação do conhecimento.

A interdisciplinaridade é “sempre articulação dos meios com os fins”, não podendo ser vista somente como o início, ou somente como os resultados finais de determinados atos. Ela vai além, e compreende o processo no qual se chega a determinado fim, resultado. Severino (1998) acrescenta que a interdisciplinaridade “[...] é sempre em função de uma prática, do agir”, já que não existe conhecimento estanque no agir humano, separado de um movimento do homem sobre os objetos e a partir dos mesmos. Assim, pode-se dizer que a interdisciplinaridade é, também, uma prática decorrente das ações do dia a dia (SEVERINO, 1998, p. 42).

A articulação entre “[...] conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos” (BRASIL, 2002, p. 4) deve estar amalgamada e contextualizada a partir de uma aplicação prática, sempre decorrente da vivência dos sujeitos, em seus contextos.

Dessa forma, a busca dos professores por uma formação “contínua e continuada” (TARDIF, 2000, p. 7), em uma perspectiva que é totalmente interdisciplinar, favorece-lhe a “[...] busca de uma identidade pessoal e profissional” (FAZENDA, 1998, p. 14).

É importante salientar a importância das interações humanas nos ambientes escolares e o modo como essas interações contribuem na formação do professor. O professor desenvolve-se profissionalmente na relação com os pares educativos, com os seus alunos, na prática e pela prática profissional (TARDIF; LESSARD, 2008).

4.2 EIXO IDENTITÁRIO – “SER PROFESSOR”

Na continuidade da análise dos resultados obtidos, apresentam-se agora os dados referentes à opinião dos professores quanto ao “Ser Professor”, quando se buscou perceber suas concepções a respeito da profissão, da identidade profissional. Isso foi feito por meio de questões que abordaram as características essenciais que deve ter um professor, o que é ser professor, e a opinião a respeito do que um aluno espera de um professor, de acordo com a visão docente (RANGEL, 2007).

4.2.1 TRAÇOS E CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS PARA SER PROFESSOR

A questão em que foi solicitada a opinião sobre o que é “ser um professor”, especificamente sobre as características essenciais que deve ter esse profissional, foi formulada a partir de 17 opções de respostas, e os sujeitos poderiam assinalar no máximo 5 (cinco) mais importantes.

A Figura 23 demonstra que as citações referentes à **atualização constante** obtiveram mais opções de respostas, 291 (16,1%), seguidas por 243 (13,4%) escolhas para o **comprometimento**. Ter **domínio de conteúdo** alcançou 215 (11,9%) opções de respostas; **flexibilidade** foi assinalada por 141 (7,8%) sujeitos; **assiduidade e pontualidade**, por 120 (6,6%) sujeitos; **organização**, por 118 (6,5%); **ter abertura e diálogo**, por 102 (5,6%); e, **didática atualizada**, por 100 (5,5 %) sujeitos.

Ao comparar as respostas obtidas com as de outras pesquisas, encontram-se, no estudo conduzido por Rangel, alguns resultados similares. Os alunos (964) da graduação em pedagogia pesquisados também escolheram predominantemente estar sempre atualizado, 733 (76%), seguido de flexibilidade, 484 (50,2%)”, ter domínio de conteúdo, 459 (47,6%), e comprometimento, 393 (40,8%) (RANGEL, 2007, p. 161).

Os quatro itens na sequência estiveram presentes na pesquisa realizada com os profissionais da rede estadual de ensino da regional (Figura 23).

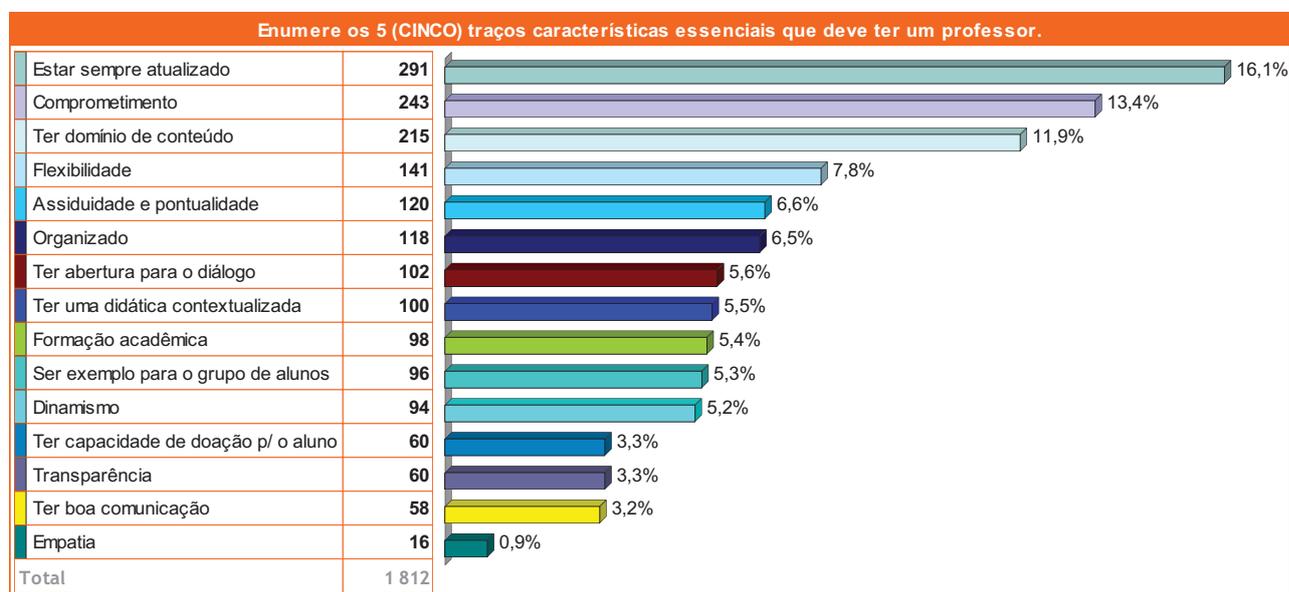


Figura 23 – O que é ser um professor – Características essenciais.

Assim, considerando os dois resultados, o de Rangel (2007) e o da SRE identifica-se a atualização profissional como o item mais escolhido pelos profissionais e pelos alunos da graduação. Como segunda opção, no trabalho de Rangel está a Flexibilidade; este item na regional aparece como 4^a opção. Ter domínio de conteúdo aparece em 3^o lugar em ambos os estudos. O comprometimento surge como 4^a opção nos sujeitos pesquisados por Rangel, e como segunda opção de resposta no estudo conduzido com profissionais em exercício na regional.

É possível perceber, portanto, a diferença entre os resultados encontrados quando a pesquisa foi aplicada com alunos da graduação e quando aplicada em profissionais em pleno exercício da profissão. Esse fato pode significar que as RS se deslocam durante o exercício profissional. Observe-se, no entanto, que não existe mudança significativa quando se trata das características essenciais da profissão.

Como observado, a atualização aparece como aspecto principal, tanto para alunos, quanto para os docentes em exercício. O aspecto relacionado à flexibilidade

é observado como mais importante para os alunos do que para os profissionais. Esse resultado parece sugerir a valorização da flexibilidade para o “ser professor” relacionada à sua formação; no entanto, quanto relacionada com a prática docente, assume outra importância.

Tal comparativo aponta que, tanto os estudantes quanto os profissionais, demonstram uma mesma linha de raciocínio para evidenciar quais características devem ter um professor. Nesta perspectiva, é possível perceber as RS acerca de “ser professor”. Destaca-se que, tanto os estudantes de graduação, quanto professores em efetivo exercício, são influenciados, e que incorporam os discursos que afirmam a necessidade de reflexão e de reformas educacionais (CUNHA, 2006). Assim, as RS aparecem como fenômenos ativos que permanecem no discurso do sujeito em seu período de formação, e também quando já possui tempo de atuação profissional.

Vale destacar, na Figura 23, os itens pouco escolhidos pelos docentes, como: “ter capacidade de doação para o aluno”, “ter boa comunicação” e “empatia”. Esses aspectos pouco valorizados oferecem condições para se perceber a contradição quando se contrapõe a idéia da importância dos aspectos relacionais que firmam a docência como um espaço único de interações humanas, trabalhados, sobretudo, por Tardif e Lessard (2008).

Para entender esse movimento presente nos dois grupos, pode-se perceber, segundo Cunha (2006), que o processo de constituição identitária dessa classe profissional acontece por um processo natural de “reprodução cultural”, visto que o professor ensina com base e “[...] a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores” (CUNHA, 2006, p. 258). Toda a bagagem obtida como estudante soma-se ao adquirido na formação inicial e continuada, bem como na formação que acontece na troca entre professores, alunos e gestores escolares. Também contribuem para a identidade do profissional a leitura que ele faz da sociedade e da educação, nos veículos de comunicação.

Tardif acrescenta: “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2000, p. 13).

Assim, é possível deduzir que o trabalho docente influencia a vida dos alunos, e que, sobretudo, altera sobremaneira a identidade do profissional (TARDIF, 2008).

Nesta linha de raciocínio, os professores pesquisados pontuaram a respeito da importância das “experiências vivenciadas como aluno” para a prática docente, e, no somatório das opções “importante” a “muito importante”, foi obtida frequência de 352 (96,4%) sujeitos que responderam ao item. Tal fato pode ser observado na Figura 24:



Figura 24 - Importância da experiência como aluno

Tais resultados reforçam a idéia de que a profissão docente é demarcada pela interatividade humana, que acontece ao longo da vida do sujeito, pois o profissional traz consigo toda a bagagem vivenciada na escola. Assim, deve-se considerar a contribuição do período em que o professor era aluno, na educação básica ou superior. O saber profissional é demarcado pelo “conhecimento advindo da experiência” (BRASIL, 2002, p. 3).

Em Tardif e Lessard (2008) encontra-se a proposição de que os professores fundamentam suas práticas nas experiências e rotinas de trabalho, e que as perpetuam por séculos. Essas rotinas, que aconteceram no período de sua formação acadêmica, perpetuam-se nos discursos disseminados e socializados a partir da prática e da interação com os pares educativos.

Assim, é possível encontrar possibilidades de RS, visto que a experiência repassada por meio comunicacional carrega consigo uma necessidade de aproximação dos conhecimentos científicos e daqueles oriundos dessas experiências vivenciadas enquanto aluno e enquanto professor.

O sujeito constitui-se, também, na busca da utilização de “[...] conhecimentos práticos tirados das suas vivências, saberes do senso comum, competências sociais” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 264), a fim de uma sustentação para o ato de “ser professor”. Isso porque o conhecimento do docente não se dá somente pela ciência, mas também pelo cotidiano do profissional, sobretudo por aquilo que acontece e se fortalece na vivência social.

No grupo de professores, a comunicação acerca dos diversos conceitos teóricos que legitimam o fazer profissional não são incorporados totalmente por eles. Sendo assim, é cabível a existência de processos de ancoragem e objetivação para permitir uma apropriação, trazer para próximo o que antes era estranho, algo que anteriormente era muito subjetivo e distante da compreensão.

Reforça-se a importância da experiência enquanto aluno para a prática profissional, outra questão presente no instrumento de pesquisa que propunha aos sujeitos a seguinte reflexão: “O que um aluno espera de um professor?” Como opções, era possível assinalar até 3 (três) respostas. O condensado com as opções assinaladas pelos sujeitos pode ser observado na Figura 25.

Nesta questão você deve escolher as 3 (três) definições que considera mais importantes. O que um aluno espera de um professor?

Estímulo à participação dos alunos nas discussões em sala e na participação das atividades propostas	244	22,4%
Valorização e aproveitamento dos saberes e experiências anteriores dos alunos	241	22,1%
Ser dinâmico na abordagem dos conteúdos e no uso de recursos	212	19,4%
Levar os alunos ao desenvolvimento de competências	177	16,2%
Motivação para o trabalho com a disciplina	94	8,6%
Correção das avaliações com a devolução dos pontos em que o aluno deve melhorar	50	4,6%
Estimular os alunos a trazerem materiais relativos ao conteúdo para serem discutidos em sala	42	3,9%
Apresentação do programa da disciplina e explicação sobre os conteúdos, metodologia e avaliação	30	2,8%
Total	1 090	100,0%

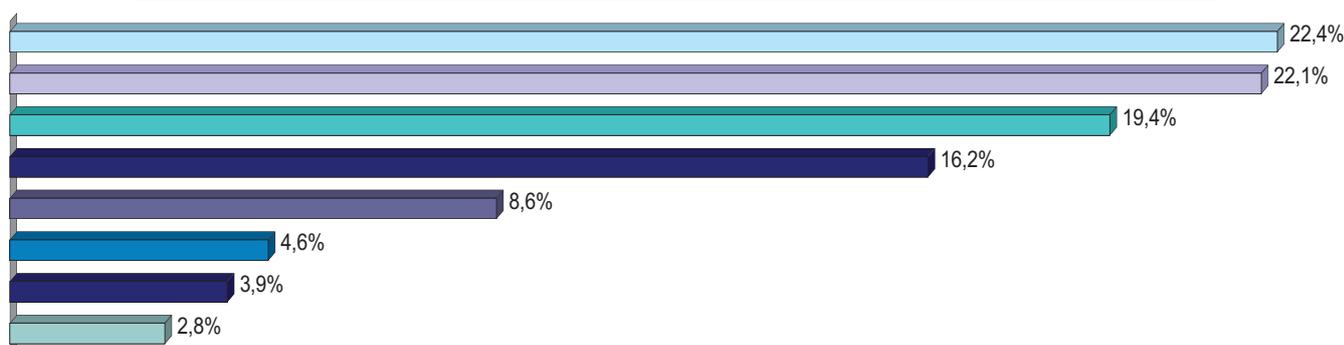


Figura 25 – O que um aluno espera de um professor

É possível perceber, na Figura 25, que entre as opções mais escolhidas, as 2 (duas) primeiras estão relacionadas à importância dada pelos sujeitos aos aspectos relacionais da aprendizagem que podem favorecer o resgate da experiência, da bagagem de conhecimentos dos alunos. Assim, a título de visualização, a Figura 25 foi organizada de forma decrescente, conforme o número de respostas emitidas. Pela ordem, a primeira diz respeito à importância dada ao “estímulo à participação dos alunos nas discussões em sala e na participação nas atividades propostas”, com uma frequência de 244 (22,4%) escolhas, seguida da “valorização e aproveitamento dos saberes e experiências anteriores dos alunos”, opção com frequência de 241 (22,1%) escolhas.

É comum perceber, no discurso dos professores e dos analistas da educação ligados à SEEMG, a indicação de que seja valorizada a participação e a discussão dos alunos nas atividades propostas, bem como o aproveitamento dos seus saberes e experiências anteriores. Contudo, na prática é possível perceber uma sequência de atividades sendo repassadas, com a tentativa de cumprir o currículo proposto e as atividades já programadas pelos professores, sem levar em consideração a bagagem e os conhecimentos reais dos alunos.

É possível inferir que o conhecimento é imposto. Na sequência de respostas fica evidente, na visão dos professores, que os alunos não esperam que sejam estimulados a “trazerem materiais relativos ao conteúdo para serem discutidos em sala de aula.” Afinal, o conhecimento prévio, a participação nas discussões e atividades, o envolvimento e a motivação, o ato de os alunos trazerem materiais para enriquecer e dinamizar as aulas, não são considerados com frequência na prática, permanecendo somente no âmbito do discurso.

Essa aparente contradição entre discurso e prática reafirma a possibilidade de RS no grupo de professores. No discurso, o saber ratificado é comentado e proposto, porém na prática ocorre a ruptura, já que a maioria dos docentes não aplica aquilo que fala.

É importante destacar a pouca valorização, por parte dos sujeitos pesquisados, dos aspectos relativos ao *feedback*, tão necessário para o desenvolvimento e para a aprendizagem, visto que a “correção das avaliações com a devolução dos pontos em que o aluno deve melhorar” foi pouco escolhido. Restam

estes questionamentos: “O aluno não valoriza o *feedback*, o retorno dos pontos em que deve melhorar? Ou, na verdade, não são estimulados a compreender seus processos de aprendizagem, a compreender o porquê de seus erros? O saber do aluno é verdadeiramente valorizado em sala de aula?”

Essas questões merecem aprofundamento em estudos posteriores. Isso porque é possível que os docentes pensem sobre o que os alunos acham importante na docência, porém o que eles acham importante não parece ser o que acontece na prática.

Por outro lado, as respostas encontradas reafirmam os conceitos abordados por Tardif e Lessard (2008), que ressaltam a importância da interação humana como aspecto de destaque para a prática do professor. Assim, essa interação se dá por meio da cultura, que é significativa na experiência e na vivência dos alunos e professores.

Destaca-se, nesse contexto, o aspecto principal do trabalho docente que se pauta na interação com a diversidade, já que os alunos “são todos diferentes uns dos outros” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 271). Pelo viés da diferença presente nos seres humanos, encontra-se em Cunha, ao citar Remedi, o conceito de “identidade institucional”, segundo o qual os sujeitos moldam e dão forma a sua subjetividade nos “espaços vividos” em que a “linguagem”, a memória, os discursos, os valores éticos e morais, as “crenças e mitos” ajudam a construir o “sentido de pertença coletiva” (REMEDI, 2004, *apud* CUNHA, 2006, p. 259).

Todas as ações humanas e a prática docente não ficam afastadas; são implicadas e atravessadas pelos aspectos culturais, com os quais o sujeito se constitui e se forma. Na cultura e por meio dela o humano se forja, enquanto sujeito. Por esse caminho é possível encontrar na docência “o perfil de uma ação cultural, presente na trajetória da maioria das pessoas, fazendo parte do senso comum, como representação social.” (CUNHA, 2006, p. 259)

A RS vai surgir na tentativa desse sujeito implicado em sua relação com a cultura, pela cultura e na cultura de transformar o não-familiar em algo familiar, de que se possa falar e que, até certo ponto seja possível controlar. As “[...]”

representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflitos, dentro das estruturas representacionais da própria cultura” (MOSCOVICI, 2009, p. 16).

Utilizar o discurso presente entre educadores para justificar uma prática profissional, sobretudo transformando aquilo sobre que o sujeito não tem total controle, que não lhe é familiar, em algo próximo, algo familiar, traz ao professor certo sentimento de estabilidade do conhecimento e detenção de um saber próprio, que lhe dá segurança no dia a dia (MOSCOVICI, 2009).

Pode-se concordar, portanto, com Jodelet (1989), que conceitua RS como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, *apud* OLIVEIRA e WERBA, 1998, p. 106).

Assim, destaca-se, nos resultados da pesquisa com os profissionais em exercício na regional, que o comprometimento foi mais escolhido do que a flexibilidade. Tal fato pode estar relacionado à prática desse profissional, visto que, as metas estabelecidas (MINAS GERAIS, 2003) e a constante exigência pela qualidade na educação e a conseqüente busca pelos resultados positivos nas avaliações sistêmicas (DALBEN, S/D) colocam o compromisso do profissional em evidência. Esse profissional sofre constantes pressões para fazer cumprir o proposto pelas metas de aprendizagem, as exigências para alcançar o prêmio de produtividade, bem como para atender à necessidade de recuperação dos alunos quando, não alcançam notas suficientes para aprovação.

Vale ressaltar que o próximo item escolhido pelos profissionais da regional de ensino (5ª opção) apontava a assiduidade e pontualidade como característica importante para o “ser professor”, contra uma baixa opção de resposta, se comparada com a dos alunos da graduação (RANGEL, 2007). Tal fato pode estar relacionado ao valor que o profissional, já em exercício, dá à pontualidade e à assiduidade ao trabalho, visto que também é cobrado, fiscalizado e penalizado na carreira, se não levar a termo esses itens.

É evidente nos resultados, sobretudo nos itens mais escolhidos pelos sujeitos das duas pesquisas, que não existe uma diferenciação significativa, o que demonstra um “ideário social que os professores tem sobre a profissão” e a

consequente expectativa fomentada sobre a sua prática (RANGEL, 2007, p. 163), expectativa que tem por ênfase a atualização permanente, o comprometimento profissional e o domínio do conteúdo.

É por meio desse ideário de busca de uma unidade que se estabelece a identidade profissional, já que os profissionais buscam aquilo que é idêntico. O professor, a partir de sua prática e da vivência nos contextos escolares, constitui-se, transforma-se e transforma os outros a sua volta. É nas relações estabelecidas que se congrega em torno de uma identidade que o unifica (EWALD e SOARES, 2007), sendo este um movimento dinâmico (COUTINHO, KRAWULSKI, SOARES, 2007).

Nesse contexto, é necessário pensar a identidade a partir desse dinamismo que é dialético (COUTINHO, KRAWULSKI, SOARES, 2007), entre as peculiaridades de um sujeito frente aos grupos ao qual pertence, nesse caso, o grupo de professores. A identidade é lapidada e se forma pelo contato com o outro, dentre os mais diversos meios de convivência. De acordo com Morin, “O trabalho é também uma atividade que coloca as pessoas em relação umas com as outras, o que contribui para o desenvolvimento da identidade delas” (MORIN, 2001, p. 17).

4.2.2 IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O processo de formação continuada do professor acontece a partir de cursos promovidos pelo sistema, por instituições de ensino (cursos presenciais e a distância), mas principalmente, e sobretudo, pela prática profissional. A prática é o espaço privilegiado para o surgimento das RS. Essa prática do docente o leva a um contato com a realidade de seus alunos, favorecendo a percepção das dificuldades na forma de assimilar os conteúdos escolares e incorporando diversas práticas sociais valorizadas na sociedade, além de proporcionar a troca entre os profissionais da educação (TARDIF; LESSARD, 2008).

O trabalho transforma constantemente o professor, modificando a “[...] identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209).

É inegável que o profissional se forma durante sua experiência, , assumindo características específicas de acordo com o corpo técnico de que faz parte. Pode-se afirmar, portanto, que o docente carrega as marcas de sua profissão na forma específica de agir, de comportar-se, de se posicionar de uma maneira que é própria de sua classe profissional. Tardif e Raymond (2000, p. 210) afirmam que a “[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”.

O esquema representado pela Figura 26 apresenta, de acordo com Brzezinski (2008, p. 1150), alguns traços que corroboram a constituição identitária do ser professor no Brasil, sobretudo a “[...] construção de sua profissionalização no interior de sua categoria de classe.”

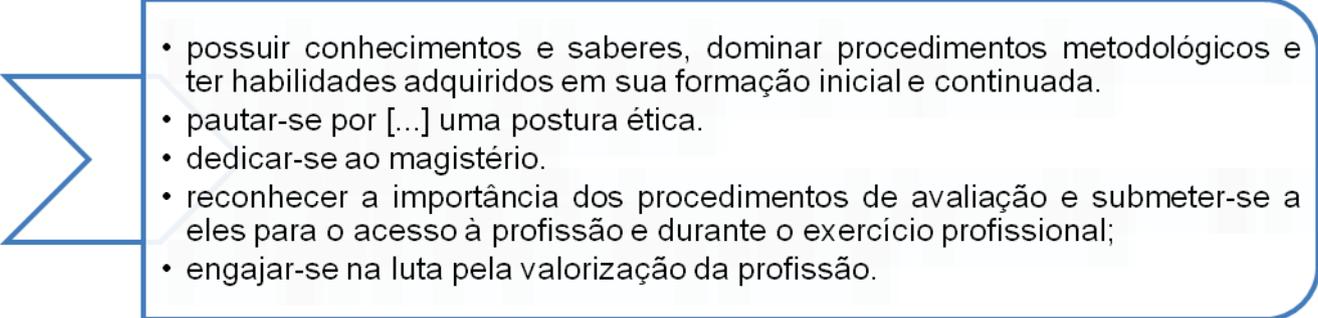
- 
- possuir conhecimentos e saberes, dominar procedimentos metodológicos e ter habilidades adquiridos em sua formação inicial e continuada.
 - pautar-se por [...] uma postura ética.
 - dedicar-se ao magistério.
 - reconhecer a importância dos procedimentos de avaliação e submeter-se a eles para o acesso à profissão e durante o exercício profissional;
 - engajar-se na luta pela valorização da profissão.

Figura 26 – Traços identitários da categoria docente
Fonte: Adaptado de BRZEZINSKI, 2008, p. 1150.

Os pontos descritos sinalizam no sentido da importância de traços que perpassam e formam a identidade do docente, sobretudo no que tange a sua formação continuada, que acontece também por meio da relação estabelecida com os pares educativos, com os alunos e em suas práticas sociais. Essa formação se dá “[...] ao longo da vida, quer seja em espaços formais ou espaços não-escolares” (BRZEZINSKI, 2008, p.1150).

De acordo com os novos referenciais para a formação de professores, esse profissional é compreendido como um sujeito que exerce sua prática permeado por relações humanas, que ocorrem, sobretudo na “gestão da sala de aula”. Essa tarefa exige do profissional um embate constante com situações “[...] complexas e singulares, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções

imediatas.” Ao professor cabe possuir condições suficientes para, de forma individual e/ou coletiva, compreender, atuar e incorporar “as especificidades de seu trabalho” (BORGES; TARDIF, 2001, p. 14 e 15).

Nos resultados encontrados na pesquisa realizada, percebe-se que os sujeitos entrevistados valorizam as suas práticas profissionais. No bloco 2 (questão 4) de perguntas, na qual o foco pautava-se “em que consiste a formação de um professor”, relacionada com as “habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula”, apenas um sujeito (0,3%) respondeu considerando a questão sem ou com pouca importância, contra 368 (99,7%), que consideraram essa questão de importante a extremamente importante. Esses resultados podem ser observados na Figura 27 :

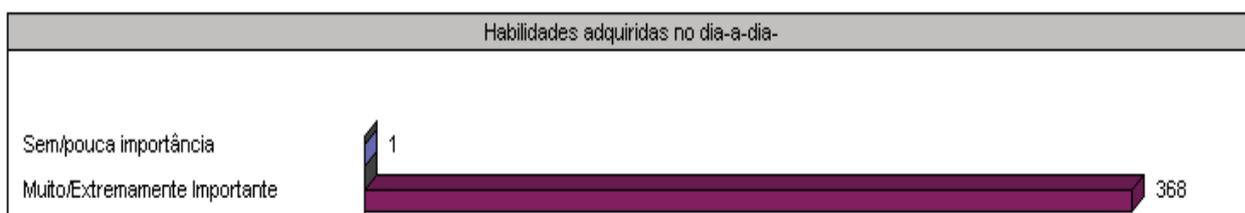


Figura 27 – Habilidades adquiridas no dia a dia

Nesses resultados, o aspecto relacional pode ser destacado, visto que essa experiência do dia a dia acontece demarcada pelas relações humanas, na interação com os discentes, docentes, demais profissionais da educação e comunidade escolar. As relações humanas têm destaque no espaço escolar, pois o profissional aprende muito do que faltou em sua formação formal, no contato com seus pares educativos, seus alunos e demais agentes da comunidade escolar.

Por esse caminho, pode-se pensar na importância da relação humana estabelecida e no como o saber profissional se solidifica no social. Tardif (2011) apresenta alguns motivos que sustentam a construção profissional que é própria do sujeito professor, pois lhe é intrínseca, como também é social.

Como primeiro motivo, o autor destaca que o saber é social, pois é compartilhado por um grupo de sujeitos que têm “formação comum [...] trabalham em uma mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2011, p. 12), às regras impostas pelo sistema, pelas unidades em que trabalham, pelas diretrizes curriculares, pela sociedade, enfim,

diversos condicionantes demarcam esse aspecto relacional, nesse ambiente específico de atuação profissional.

O segundo motivo para afirmar que esse saber é social é embasado em toda uma estrutura que garante a sua legalidade, ou seja, os órgãos governamentais, como o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos: nacional, estaduais e municipais, os pesquisadores da área, os sindicatos e órgãos de classe, as universidades e tantos outros agentes que de certa forma sustentam a ideia de que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos” (TARDIF, 2011, p. 12 e 13).

Assim, a gama de conhecimentos e saberes em que um professor deve ensinar não deriva somente de si próprio, mas do coletivo, que rege, discute e faz proposições acerca da carreira. Tardif (2011, p. 13) acrescenta: “[...] o que um professor sabe depende daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem”, pois para essa profissão não existe saber sem a valorização social, sem o aspecto relacional.

O terceiro motivo fundamenta-se na proposição de que, no âmago desse saber, estão as práticas sociais, visto que o docente não trabalha apenas com um objeto; ele trabalha com diversos sujeitos peculiares e a eles deve oportunizar a inserção cultural, a compreensão dos mecanismos da leitura e da escrita, deve instruí-los, educá-los e formá-los.

Tardif (2011, p. 13) acrescenta que “[...] ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros [...] que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros [...] que sabem que sou um professor.” Existe nessa relação uma série de papéis que se fortalecem e se modificam na dependência dos vínculos e dos saberes repassados, pois o professor se relaciona com o outro peculiar e com o outro coletivo, representado por toda uma turma de alunos.

Em quarto lugar o autor destaca que o saber docente é social porque está embasado em disciplinas e programas escolares que se modificam com o tempo, de

acordo com a cultura, com os valores da sociedade, com as construções sociais e de poder inerentes ao tempo e ao espaço em que o sujeito habita.

Em quinto lugar pontua que o saber docente é social porque acontece por meio de uma “[...] socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (TARDIF, 2011, p. 14).

Na linha de raciocínio dos motivos elencados acima, pode-se entender a complexidade do saber e do agir profissional, um saber que se constrói nas habilidades adquiridas no dia a dia, nos aspectos peculiares ao sujeito professor, bem como naqueles que se dão no âmbito social.

Assim, o saber do professor é um saber desse grupo, e contribui com a construção da identidade profissional de seus componentes.

A questão aberta do questionário, em que 47 sujeitos fizeram suas livres considerações, foi tratada por meio do Software Atlas.TI. Ao analisar as respostas, identificaram-se discursos que correspondem à construção identitária desse grupo profissional.

Na Figura 28 pode-se perceber a teia de inter-relações da identidade. Na análise das respostas foram localizados alguns discursos em que ela aparece como: relacional, idealização profissional, instrumental, e como identificação.

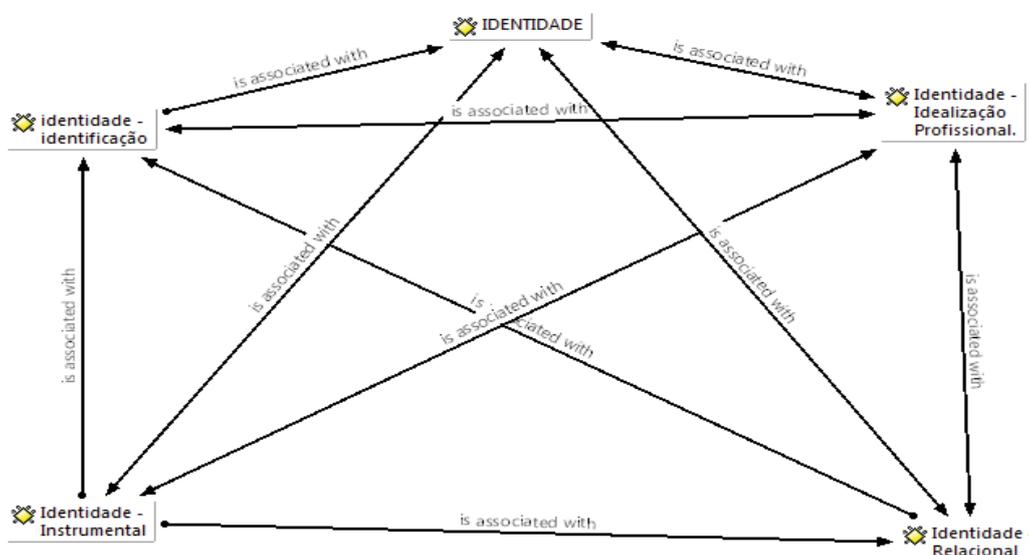


Figura 28 – Redes – Identidade

Os professores identificam-se e sabem da competência e do compromisso que devem ter com a profissão, e questionam o desinteresse de alguns novos profissionais. É possível perceber aspectos de RS nos relatos, pois os sujeitos aproximam de si, por meio da ancoragem, discursos que os identificam como profissionais. Assim, dão valor aos aspectos subjetivos presentes em sua prática. Por outro lado, trazem para o concreto aquilo que se apresenta como abstrato. Eles, buscam “[...] decodificar, de forma a estabelecer ao objeto um formato conhecido que melhor o represente” (MORAES, 2009, p. 81), isto é, o que se denomina objetivação.

Na Figura 30 é possível perceber a rede estabelecida, que demonstra o aspecto relacional da constituição identitária do sujeito professor. Nas respostas dos 47 sujeitos, foi possível perceber, em 24 recortes, a presença de aspectos discursivos que dizem da importância da relação interpessoal no ambiente escolar. Esses recortes levam à compreensão de que esse profissional não atua isoladamente, pois está em contato com o outro e esse outro interfere diretamente em sua prática (TARDIF, 2011; TARDIF e LESSARD, 2008).

Nessa rede representada pela Figura 30, aparecem afirmações em que é possível compreender a importância das discussões em grupo, da percepção da aprendizagem dos alunos, do prazer que o professor sente ao perceber a aquisição do conhecimento pelo educando, do afeto inerente a essa prática profissional e a troca de conhecimentos que ocorre nas relações nos ambientes escolares.

Destaca-se o quanto esses profissionais caracterizam a profissão como lugar de afeto, de prazer e de beleza. Essas características se tornam mais concludentes na percepção das relações humanas nas escolas, pois, como afirma Tardif (2011, p. 50), o professor não está isolado, ele opera

[...] numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão [...] Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc.

Esses sentimentos presentes nos discursos dos professores entrevistados demonstram as RS desse grupo profissional que contribuem para o “ser professor”

constituindo sua identidade. A prática demarcada nas relações humanas favorece a incorporação de saberes e esses são também aprendizagens.

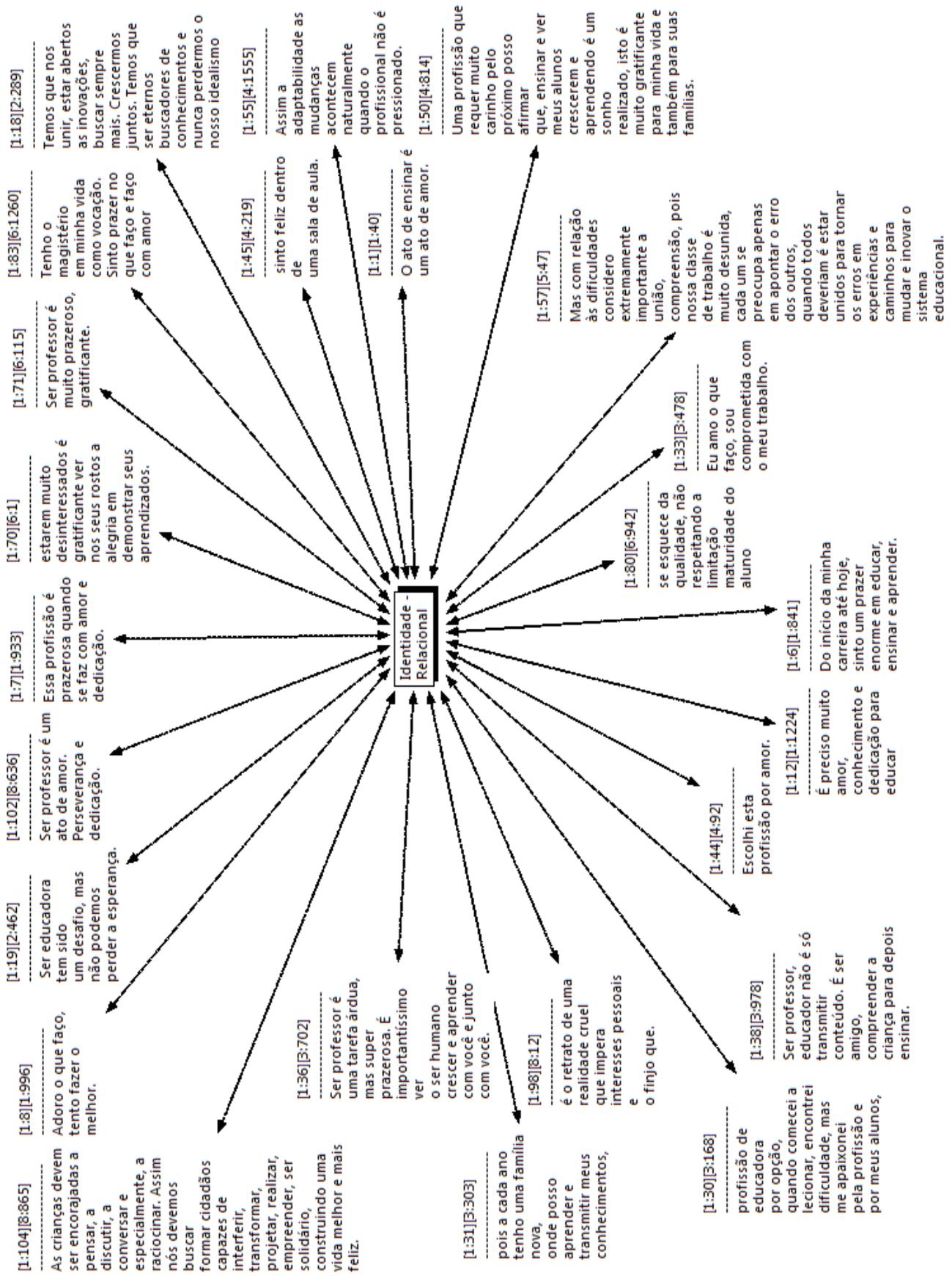


Figura 30 – Identidade - Relacional

A Figura 31 aponta alguns outros discursos dos professores, nos quais se percebeu a construção identitária relacionada ao aspecto instrumental da profissão.

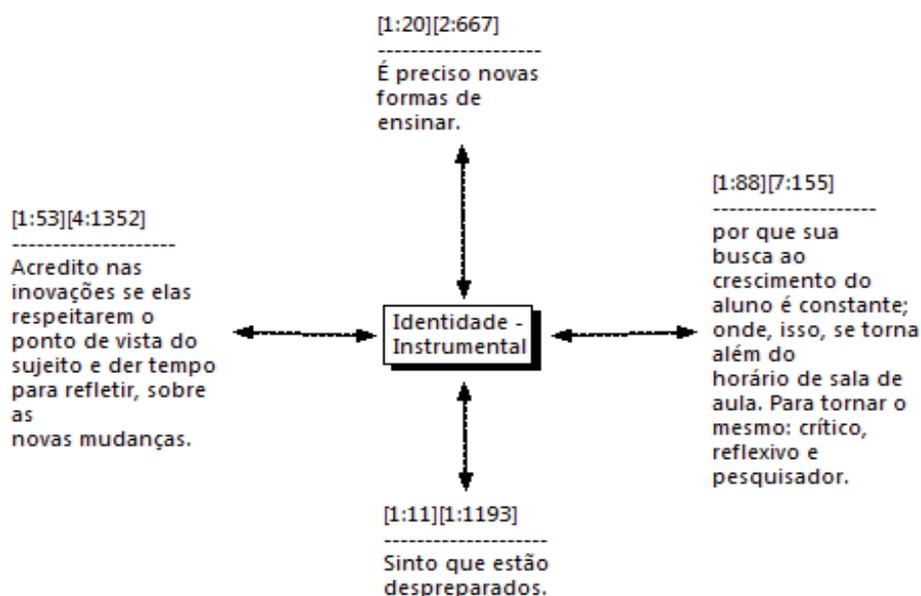


Figura 31: Identidade – Instrumental

Na Figura 31, os sujeitos identificam que alguns professores encontram-se despreparados, necessitando urgentemente de novas metodologias para ensinar. Eles questionam as inovações propostas, frente à concepção de ritmo e tempo de aprendizagem. Localizam um espaço que ultrapassa o período escolar e reconhecem a necessidade de formar alunos críticos, reflexivos e pesquisadores.

No decorrer dos últimos anos foi possível perceber, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, de 1995 até os dias atuais, um amplo aparato de textos, orientações, diretrizes, normas e palestras com o objetivo de instrumentalizar os professores para melhor atender à diversidade presente nas escolas. Em cada Governo instalaram-se políticas públicas, com seus discursos e prerrogativas. Em todas elas é possível detectar os pontos elencados pelos professores e identificados como Identidade Instrumental.

Na Figura 32, percebe-se a rede em que os discursos dos sujeitos foram identificados como idealização profissional, visto que os professores reconhecem a profissão como doação, vocação, compromisso, responsabilidade, flexibilidade, crença, encorajamento, resultados, planejamento, proposição e inovação.

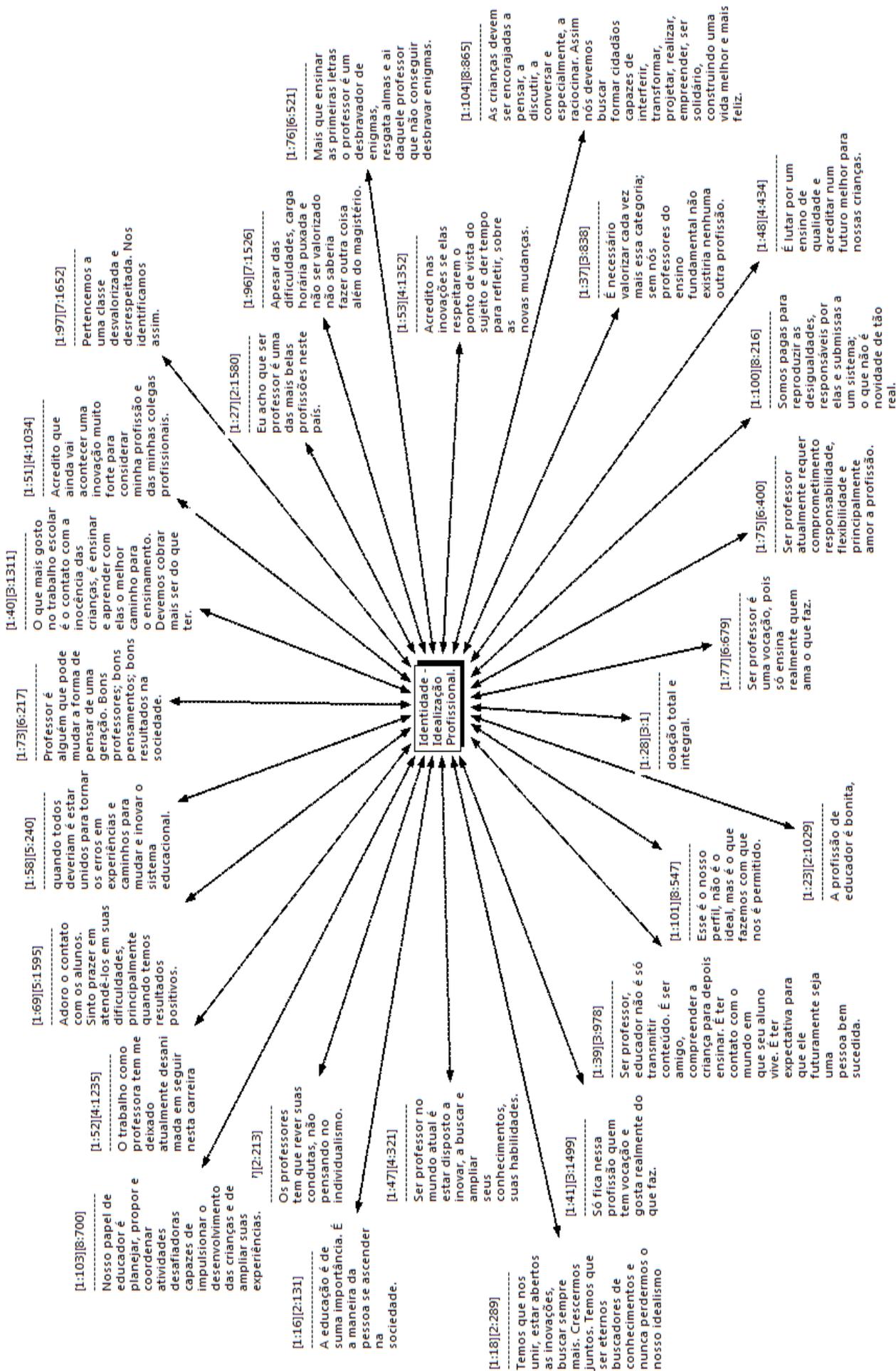


Figura 32 – Identidade – Idealização Profissional

Esses e outros aspectos da profissão serviram de base para a formulação do questionário aplicado, bem como foram identificados em diversos autores que ofereceram sustentação para esta dissertação, entre os quais destacam-se Tardif (2011), Tardif e Lessard (2008), Fazenda (2005), Aguiar e Melo (2005) Borges e Tardif (2001) e Brzezinski (2008).

A complexidade do “ser professor” pode ser compreendida nesses discursos. A crença dos professores, o que esperam da profissão e como se identificam revelam suas práticas e a forma como representam sua carreira.

Na Figura 32 percebe-se que “ser professor” implica diversidade de atitudes e possibilidades, e para todas elas faz-se necessário que o profissional tenha ideal e acredite em suas atribuições. Os relatos apontam as posturas desses sujeitos e dos seus valores pessoais e profissionais.

Nesse tópico do trabalho, em que se pretendeu esboçar o eixo identitário do “ser professor”, escolheu-se reconhecer, na pesquisa realizada, os traços e as características essenciais desses sujeitos e suas implicações na prática profissional.

Assim, as redes criadas auxiliaram na identificação e na localização de discursos que dizem de características que os identificam enquanto profissionais. Por esse mesmo caminho, no próximo tópico apresentam-se alguns fatores importantes para a prática docente.

4.3 FATORES IMPORTANTES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Como percebido nos motivos elencados por Tardif (2011), o aspecto social forja a prática docente e exige do profissional um conhecimento que se dá pelo aspecto relacional. No entanto, a prática também é moldada no pedagógico, pois esse fator interfere diretamente na constituição da identidade profissional, na identificação com a carreira, na forma de intervenção junto aos alunos, bem como na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

O aspecto pedagógico é visto como uma forma de agir e de pensar que direciona a escola em busca do conhecimento, e é percebido, neste trabalho, como

toda ação que, fundamentada nas teorias, sustentam o ser e o fazer profissional, direcionando a prática docente (FERREIRA, 2008).

Nesse contexto, o Quadro 6 apresenta alguns dos fatores que moldam a prática docente e que foram identificados para a elaboração do questionário no bloco 7 de perguntas.

FATORES IMPORTANTES X PRÁTICA DOCENTE
Revisão constante do projeto pedagógico
Acompanhamento sistemático do rendimento escolar dos alunos
Monitoramento sistemático da frequência, por parte da equipe escolar
Uso, por parte da escola, dos resultados escolares para traçar novas estratégias pedagógicas
Transparência na divulgação dos resultados das avaliações
Proposta curricular contextualizada
Monitoramento sistemático da aprendizagem escolar
Inovação pedagógica
Planejamento da prática pedagógica
Reorganização dos espaços e tempos escolares

Quadro 6 – Fatores importantes para prática docente

Com relação à revisão constante do projeto pedagógico, 368 sujeitos responderam ao item: 4 (quatro) apontaram a opção como “sem” ou “pouca” importância, correspondendo a 1,1%, contra 364, que assinalaram o item de “importante” a “extremamente importante”, correspondendo a 98,6%. Apenas um sujeito não respondeu ao item, o que corresponde a 0,3% do total. Os dados podem ser verificados na Figura 33.



Figura 33: Revisão Projeto Pedagógico

Importa considerar que a cada dia o professor tem sido convidado a se infiltrar na vida da escola em todos os seus aspectos. Já não lhe basta apenas ser alguém que leciona com competência o conteúdo de sua disciplina. É essencial que ele vá além, sendo capaz, por meio da ação-reflexão-ação, incorporar, ajudar e transformar o seu ambiente de trabalho (PADILHA, s/d¹).

É prática comum, nas Regionais de Ensino de Minas Gerais, a exigência de que as escolas a elas jurisdicionadas atualizem o seu projeto pedagógico e reflitam sobre ele, a cada ano, a cada nova mudança de legislação, de nomenclatura da Educação Básica, de governo. Os gestores escolares são convocados a, juntos com os professores e comunidade escolar, ver e rever o seu projeto pedagógico. Salienta-se que esse projeto “representa mais do que um documento” (BRASIL, 2010, p. 43), já que deve refletir a autonomia, a democracia, a atualização, a qualidade, entre outros aspectos presentes na escola.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer nº 7/2010 expressam que, na formulação do projeto pedagógico, deve-se ter “[...] como referência a democrática ordenação pedagógica das relações escolares, cujo horizonte de ação procura abranger a vida humana em sua globalidade” (BRASIL, 2010, p. 43).

O Projeto Pedagógico, documento legalmente exigido, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 14, inciso I (BRASIL, 2010), deve ser elaborado e incorporado pelos professores e demais membros da comunidade escolar, como uma possibilidade de mudança. Todos devem ser responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e revisão do Projeto Pedagógico (PADILHA, s/d).

Padilha (s/d, 57) acrescenta:

[...] ao elaborar o projeto [...] a comunidade escolar organiza a sua própria ação conforme as suas próprias experiências e potencialidades, construindo processualmente a sua autonomia e sua maior participação democrática.

Considerando a importância do projeto pedagógico como requisito obrigatório das escolas que pressupõe a participação efetiva do professor em sua elaboração e implementação dentro das escolas da rede pública, os sujeitos da pesquisa apontaram sua revisão constante como fator importante para a prática docente.

De acordo com as orientações dos Sistemas de Ensino, cabe também ao professor fazer um acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos.

O Plano de Intervenção Pedagógica – PIP, da SEE MG, orienta os professores da rede pública estadual a monitorar, acompanhar e avaliar o rendimento escolar de seus alunos. Para o PIP, a SEE criou, entre vários instrumentos de acompanhamento, o “Caderno de Boas Práticas dos Professores Alfabetizadores das Escolas de Minas Gerais”, (MINAS GERAIS, 2010, p.1) cujo objetivo é orientar e apresentar as “[...] boas práticas com enfoque pedagógico apontadas e implementadas por professores alfabetizadores que alcançaram bons resultados na aprendizagem, medidos através das avaliações” (MINAS GERAIS, 2010, p. 2).

O caderno distribui as boas práticas em 5 eixos, a saber: 1) planejamento das aulas; 2) ensino e avaliação da aprendizagem; 3) domínio da turma; 4) engajamento dos pais e da comunidade; 5) engajamento com a equipe da escola e desenvolvimento profissional.

É claro e perceptível, no eixo 2 (dois), a orientação da SEE MG para que seus professores alfabetizadores acompanhem sistematicamente o rendimento dos alunos, sobretudo pela análise dos resultados dos níveis de proficiência obtidos, em comparação com aqueles estabelecidos como metas pelo sistema.

Para cada ano do ciclo de alfabetização, composto por esses 3 (três) anos iniciais do ensino fundamental, foram propostas as competências e habilidades que os alunos precisariam dominar. Assim, a análise do desempenho poderia elucidar o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos discentes, bem como as intervenções pedagógicas necessárias.

Na Figura 34, é possível perceber os 5 (cinco) eixos, bem como os aspectos que devem ser observados em cada um deles.

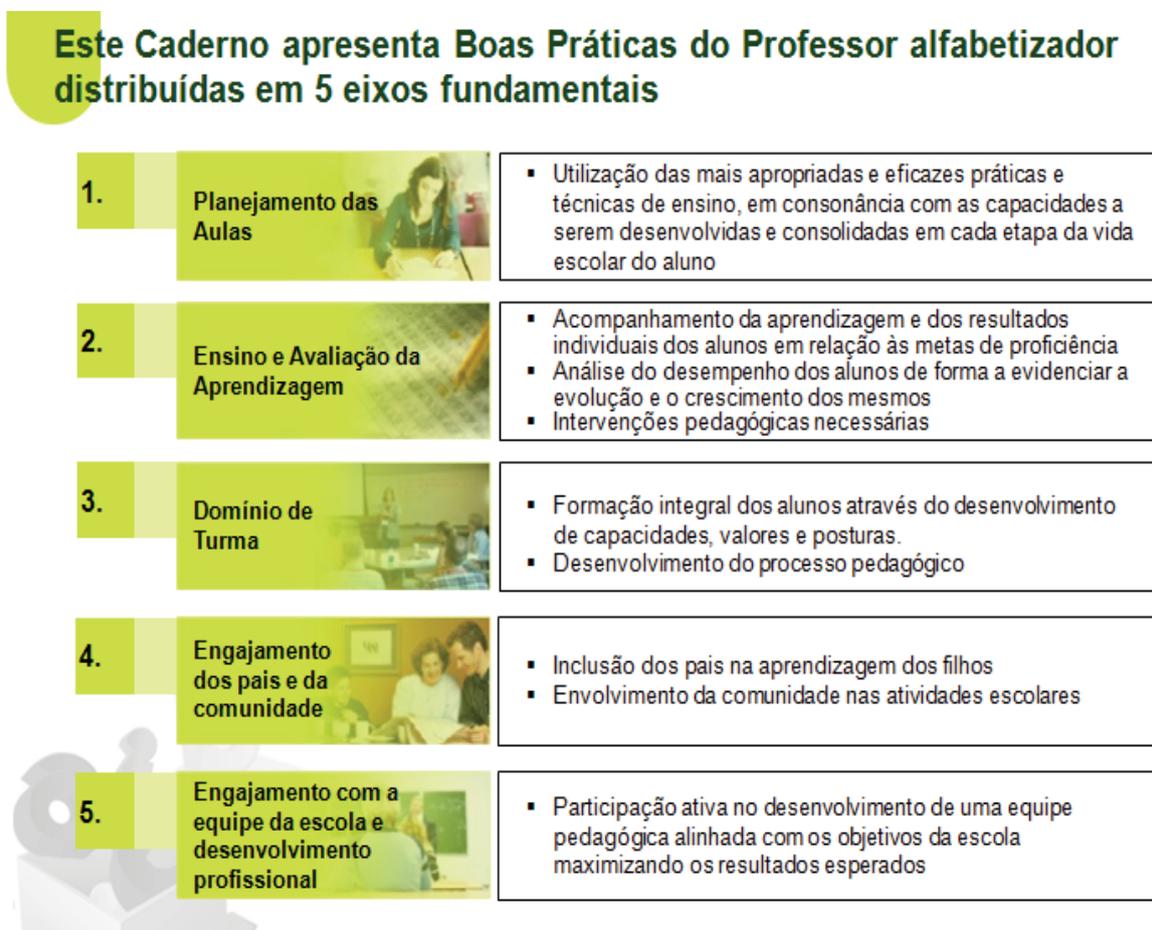


Figura 34: Eixos fundamentais para a boa prática do professor

Fonte: MINAS GERAIS, 2010, p. 3.

Com base no caderno, propõe-se aos professores:

- 1) Fazer um diagnóstico simples de como está o seu trabalho de professor alfabetizador em relação aos 5 eixos fundamentais; 2) levantar os pontos fortes e os pontos a serem trabalhados; 3) dentro de cada um dos eixos, selecionar as boas práticas que mais poderão contribuir para a melhoria dos pontos a serem trabalhados; 4) para cada boa prática selecionada, definir ações para a implementação das mesmas. Estas ações podem ser inspiradas nos exemplos práticos contidos neste Caderno, na experiência pessoal do professor e em outras fontes de pesquisa; 5) elaborar um Plano de Trabalho que contenha as ações a serem implementadas, prazos e responsáveis por desenvolvê-las; 6) implementar o Plano de Trabalho (MINAS GERAIS, 2010, p. 4).

Nesse contexto, o professor seria capaz de, a partir do diagnóstico, rever sua prática profissional, destacando os aspectos que prioritariamente necessitariam de uma atenção especial; Além disso, encontraria no caderno a descrição de práticas de outros professores que facilitariam a implementação do seu próprio trabalho. Assim, a escola lança mãos dos resultados escolares para traçar novas estratégias pedagógicas.

Os sujeitos pesquisados endossaram o eixo 2 do caderno de boas práticas, pois consideraram, como descrito na Figura 35, o “acompanhamento do rendimento dos alunos” como importante para prática docente.



Figura 35 – Acompanhamento do rendimento

Os sujeitos da pesquisa também consideram a utilização dos resultados escolares para estabelecer novas estratégias pedagógicas como importante na prática docente. Essa afirmação pode ser corroborada na Figura 36, que apresenta 367 (99,7%) sujeitos que consideraram esse item como importante.



Figura 36 – Utilizar resultados para traçar estratégias pedagógicas

Assim, o professor demonstra valorizar, compreender e assimilar a importância da utilização dos resultados escolares como norte para a prática docente. As atividades avaliativas e não avaliativas desenvolvidas em sala de aula e o comportamento discente frente aos desafios propostos são aspectos que indicam

ao professor que ele deve observar e realizar um monitoramento constante de sua prática.

O sistema propõe que este profissional leia e interprete os resultados obtidos por sua escola e/ou turma nas avaliações sistêmicas, como: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Programa de Avaliação da Rede Pública de Avaliação Básica (PROEB) e Provinha Brasil⁷.

No PROALFA, a escola recebe um boletim pedagógico contando o resultado geral do Estado, da Regional de Ensino, do Município e da escola. Por sua vez, é possível ao professor e aos gestores o acesso exclusivo aos resultados específicos das turmas e dos alunos.

Na Figura 37, pode-se visualizar um dos gráficos gerados pelo site do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), hospedado no site da SEE MG. Esse gráfico permite a visualização do domínio das competências e dos níveis de proficiência a serem alcançados na disciplina Língua Portuguesa.

A Figura 37 é apenas uma das possibilidades de visualização dos resultados. Existem outras disponíveis para que professores, gestores escolares, comunidade e pesquisadores tenham acesso aos dados publicados e façam as devidas análises e aplicações. Contudo, vale ressaltar que cada escola tem acesso exclusivo aos resultados, por turma e por aluno, para facilitar o planejamento, intervenção e implementação de ações que visem à melhora nos índices e a incorporação de novas competências e habilidades pelos alunos.

É importante destacar que a avaliação do PROEB é aplicada no 5º, 9º anos do EF e no 3º ano do EM, para avaliar as competências e habilidades adquiridas pelos alunos em língua portuguesa e matemática.

Na Provinha Brasil, os docentes aplicam uma avaliação recebida do MEC, fazem as devidas correções e análises, para também intervir junto aos alunos em processo de alfabetização. Nesse caso, a avaliação, a correção, a tabulação e a análise dos resultados ocorrem na própria escola.

⁷ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. [HTTP://provinhabrasil.inep.gov.br/](http://provinhabrasil.inep.gov.br/)

A partir de ambos os resultados é solicitado ao professor uma revisão constante de sua prática, por meio da inovação pedagógica e de um planejamento de sua prática.

Na Figura 38 é visualizado um cruzamento de duas questões da pesquisa, uma que elencava a “Inovação Pedagógica” e outra que destacava o “Planejamento da Prática Pedagógica”. Em ambos os casos os sujeitos da pesquisa consideraram como importante, tanto a inovação, quanto o planejamento pedagógico.

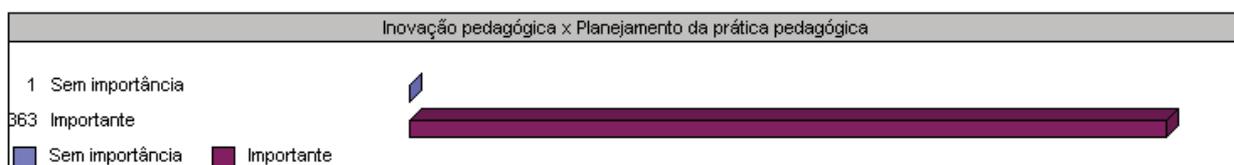


Figura 38 – Inovação pedagógica e planejamento da prática pedagógica

Inovação, planejamento, análise dos resultados, tempo e espaço escolar, didática contextualizada, avaliação formativa, projeto pedagógico, entre tantas outras variáveis, atravessam constantemente o ser e o fazer do professor, interferindo em sua prática e forjando sua construção identitária.

Pelas respostas dos entrevistados, sobre a prática profissional, é possível perceber que os sujeitos reconhecem essas variáveis, sabendo que devem lidar com elas constantemente, para atingir seus fins; no entanto, a questão é que são muitos os pontos que interferem no fazer do professor, que ultrapassam esses aspectos e que corroboram a atual situação da educação nacional.

Tal fato é possível de ser percebido ante um documento publicado no site da SEE MG, que estabelece alguns padrões profissionais para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses padrões por si só já demonstram a quantidade de atividades que um professor deve executar diariamente, o conhecimento interdisciplinar que deve demonstrar e o envolvimento social que sua prática demanda.

Observem-se esses padrões no Quadro 7. É necessário saber que, para cada padrão, o documento demonstra uma série de competências e habilidades que o professor deve possuir:

A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	
Padrão 1	O Professor compreende os conceitos centrais do processo de aprendizagem da leitura/escrita e dos conteúdos de matemática, ciências da natureza, história e geografia dos anos iniciais do ensino fundamental, e sabe até que ponto fatores como desenvolvimento físico, psicológico, ambiente social e cultural podem interferir na aprendizagem e bem-estar dos alunos.
O ENSINO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
Padrão 2	O Professor dos anos iniciais, com base no perfil dos seus alunos, nos objetivos curriculares e nas metas da SEE, planeja e desenvolve o processo de ensino e avaliação com uma programação de atividades apropriadas ao ritmo e interesse dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e acessível.
A SALA DE AULA INCLUSIVA	
Padrão 3	“O Professor responde às vivências e necessidades que os alunos trazem para a escola e, com base na sua compreensão da motivação do indivíduo e do grupo, cria um ambiente de aprendizagem seguro e respeitoso que inclui todos e que promove uma socialização com ética e moral.”
A ESCOLA E SEU CONTEXTO SOCIAL E LEGAL	
Padrão 4	O Professor dos anos iniciais fomenta relações de colaboração e respeito com as famílias, a comunidade e o sistema estadual de ensino, para melhorar a qualidade da educação, promover o desenvolvimento comunitário e apoiar a aprendizagem e o bem-estar dos alunos.
A RESPONSABILIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	
Padrão 5	O Professor Alfabetizador é um membro responsável da equipe escolar, da comunidade profissional e da categoria de servidor público, e procura o desenvolvimento profissional e funcional e o fortalecimento de relações de colaboração com colegas para melhor implementar os objetivos curriculares da escola e as diretrizes do sistema.

Quadro 7: Padrões profissionais para o professor dos anos iniciais
Adaptado de Minas Gerais (s/d, p. 1, 2, 5, 8, 11 e 13)

Nos padrões apontados pelo documento da SEE MG, destacados no Quadro 7, é visível que o professor necessita de amplo conhecimento e de formação interdisciplinar. A ele são solicitadas a aquisição de competências e habilidades que permitam perceber o aluno em um processo integral que envolva aspectos biopsicossociais, entre outros que interferem diretamente em seu desenvolvimento humano (MINAS GERAIS, p. 2). Esse documento orienta a interdisciplinaridade.

Segundo Fazenda, ser interdisciplinar é “[...] olhar o fenômeno sob múltiplos enfoques, o que vai alterar a forma como habitualmente conceituamos” (FAZENDA, 2002, p. 18).

Assim, o processo de aprendizagem deve ser visto sob outros aspectos, que ultrapassam a aquisição da leitura e da escrita. No sujeito aprendente existem aspectos que são relacionais, psicológicos, sociais, biológicos e espirituais, que o constituem como sujeito do saber (MINAS GERAIS, s/d).

Na pesquisa realizada, os professores identificaram na relação com a prática em sala de aula a necessidade da interdisciplinaridade. Eles reconhecem a premência de “articular cada conteúdo com as outras áreas do conhecimento”, o que dará substrato para o atendimento da diversidade presente em cada universo escolar. Essa articulação com outras áreas do conhecimento favorece também as RS do “ser professor”.

Segundo o relato de um dos sujeitos, o professor, em sua prática, necessita ter um conhecimento múltiplo, para poder dar conta da diversidade humana presente e constante em sua escola, seja na relação com o aluno, seja na relação com seus pares educativos. Isso porque o professor “[...] como ser humano [...] tem suas limitações e que muitas vezes desempenha o papel de pai, mãe, psicólogo, enfermeiro e outras funções dentro de uma escola [1:7]”.

Na figura 39, retirada da questão 30 – bloco 4, pode-se observar a opinião dos professores a esse respeito:

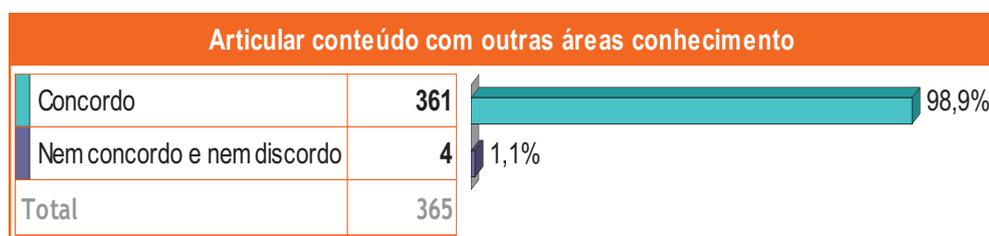


Figura 39 – Articulação do conteúdo com áreas do conhecimento

Essa articulação por si só exige do profissional abertura para a associação dos saberes, formais e não formais adquiridos em sua vida, com as peculiaridades acadêmicas de seus alunos. É necessário, segundo Fazenda (2002, p. 15), “[...] privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado, em sua revisita ao velho.”

O Padrão 1, estabelecido pela SEEMG (Quadro 7), demanda do professor grande envolvimento, formação inicial e continuada, além de um conhecimento que ultrapassa a formação acadêmica tradicional. A primeira competência destacada em tal padrão é “[...] dominar as teorias da aprendizagem e compreender como fatores contextuais, psicológicos, sociais e biológicos podem influenciar a aprendizagem” (MINAS GERAIS, s/d, p. 2).

Somente para esta competência, o documento traz 4 habilidades que perpassam muitos outros aspectos da prática pedagógica, já que propõe ações e decisões associadas a “[...] currículo, avaliação, organização da sala de aula e relacionamento com alunos.” Sugere-se que o profissional se adapte e tenha comportamentos e atitudes que favoreçam a sua relação com os alunos, respeitando os seus “estágios de desenvolvimento.” Propõe-se que o professor possa relacionar os progressos “[...] esperados na aprendizagem [...] ao desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo”, e aponta-se para a identificação da importância da experiência de vida nas concepções dos discentes, o que contribui com a sua “[...] visão de mundo”, com seus resultados escolares e na sua aprendizagem (MINAS, GERAIS, s/d, p. 2).

No Padrão 3 (Quadro 7), referente à “sala de aula inclusiva” encontra-se no âmago das questões, o respeito às diferenças individuais, que são expostas através das habilidades que se relacionam com a competência de “valorizar a vivência, cultura e diversidade dos alunos” (MINAS GERAIS, s/d, p. 8).

Na Figura 40 é possível encontrar uma síntese dessas habilidades que indicam a prática do professor no cotidiano escolar. Essa prática interfere no “ser professor”, favorecendo que o grupo profissional tenha suas RS e, dessa forma, se fortaleça como classe. Assim, constitui-se identitariamente, visto que o sujeito se constitui na e pela relação com o outro, com o conhecimento e com as práticas sociais desenvolvidas em seu grupo.

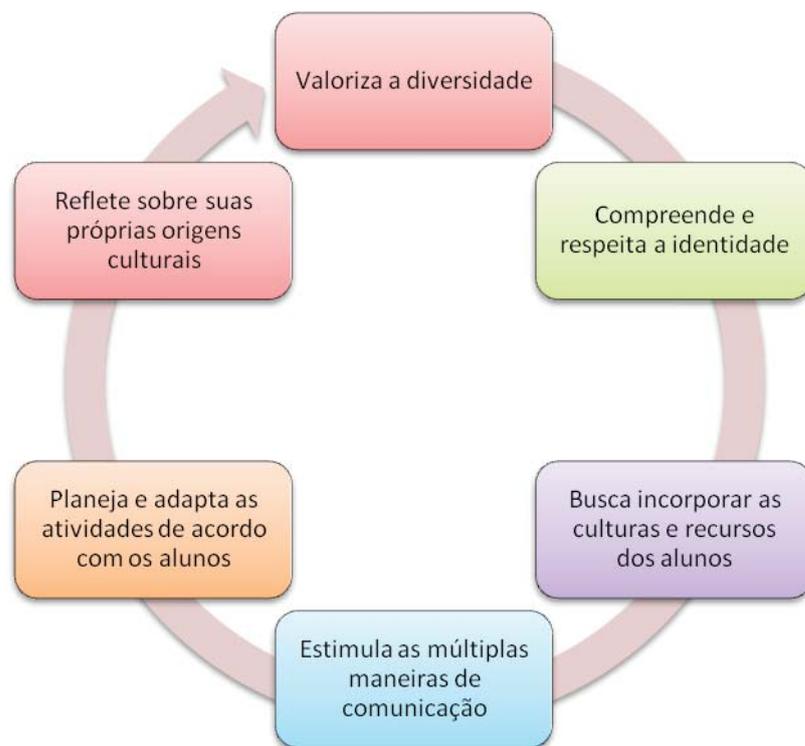


Figura 40 – Habilidades do professor.
(adaptado de MINAS GERAIS, s/d, p. 8)

Ainda com relação à questão da diversidade, os profissionais que participaram da pesquisa, ao classificarem as dificuldades enfrentadas pelo professor, destacaram o ato de “lidar com a diversidade humana” como um dos aspectos que são importantes e que refletem os obstáculos enfrentados na profissão. Na Figura 41, observam-se os resultados:



Figura 41 – Dificuldades encontradas pelo professor em lidar com a diversidade

Lidar com a diversidade humana é aspecto corriqueiro na prática profissional e se apresenta, nas respostas dos sujeitos, como uma dificuldade. Por mais que existam nas escolas tentativas de agrupar alunos de acordo com suas habilidades ou dificuldades, o comum é a heterogeneidade, que contribui para a identidade da turma.

Cada aluno é único, possui em sua bagagem um forte vínculo afetivo, cultural e social de acordo com as características do meio em que nasceu, cresceu e se desenvolveu. Da mesma forma, o professor possui características próprias, de acordo com sua formação profissional e humana. Porém, em ambos os casos, discentes e docentes vão forjando sua identidade no contato existente nos espaços escolares, visto que, segundo Tardif e Lessard (2008), a docência acontece concretamente no âmago das relações.

Os autores acima mencionados trabalham a ideia de que em uma sala de aula acontecem eventos ímpares, originais. É possível admitir, porém, que também existam peculiaridades que se repetem de sala para sala de aula.

Assim, com base na “descrição ecológica da classe”, de acordo com Doyle (DOYLE, 1986, *apud* TARDIF; LESSARD, 2008, p. 232), são apresentados alguns eventos clássicos que ocorrem na sala de aula, marcados pelas categorias demonstradas na Figura 42:

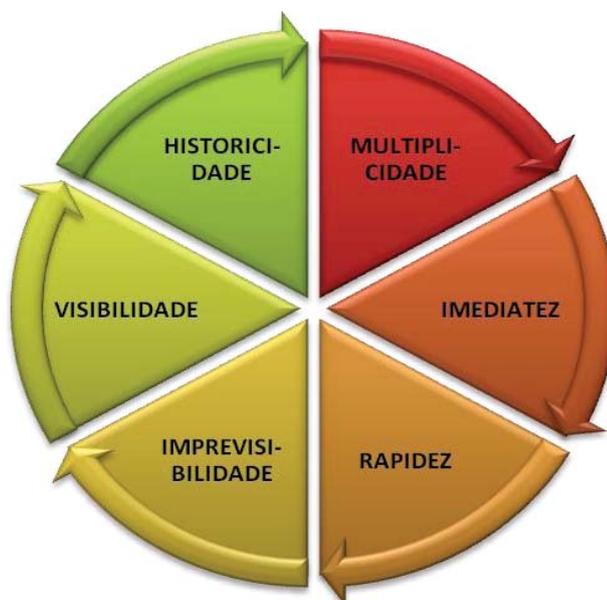


Figura 42 – Descrição ecológica de classe
(ADAPTADO DE DOYLE, 1986, *apud* TARDIF; LESSARD, 2008, p. 232)

A sala de aula é descrita pelos autores como múltipla, por ocorrerem diversas situações e eventos em “curto espaço de tempo”. Essas situações e eventos ocorrem também de forma rápida e imediata, exigindo, dos atores que se encontram envolvidos no processo, respostas repentinas para atendimento a necessidades específicas e momentâneas. Tardif e Lessard (2008, p. 232) acrescentam: “[...] o espaço de sala de aula e tudo o que acontece e se desencadeia nela é apresentado internamente ao professor no ato, no próprio momento em que a ação evolui, se realiza.”

Dessa forma, é comum, devido à multiplicidade de ações que por vezes exigem imediatez, que o professor seja rápido nas respostas aos eventos do dia a dia. A agilidade contribuirá com o ritmo, com o desenvolvimento e a fluência da turma. Na sala de aula, tudo acontece de forma engrenada, e a capacidade do professor para colocar as engrenagens para girar contribui com o tom do grupo, dando ritmo à ação (TARDIF; LESSARD, 2008).

É pertinente ao espaço de sala de aula que o docente lide constantemente com o imprevisto, pois os acontecimentos também se dão de forma “desviada, inesperada, surpreendente” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 233). A imprevisibilidade acontece, mesmo que o professor tenha planejado adequadamente o conteúdo e as ações que deveriam ocorrer. Diante da turma surge o novo, que exige respostas rápidas e coerentes.

Ainda como um fator importante para a prática docente, no Bloco 5, questão 47, foi apresentada aos sujeitos a possibilidade de reflexão acerca da importância dos “saberes construídos a partir da prática” para a docência. Dos 369 sujeitos entrevistados, 3 não responderam, correspondendo a 0,8 %, 1 (um) apontou o item como pouco importante, sendo 0,3%, e 365 consideraram de importante a extremamente importante, correspondendo a 98,9% do total de sujeitos da pesquisa. Esses dados podem ser observados na Figura 43.

Esses saberes construídos a partir da prática docente contribuem com o “ser professor”, oferecendo condições para o surgimento das RS. A prática contribui na interpretação e na leitura que os docentes fazem dos requisitos legais da profissão, e a esses requisitos o profissional dá os contornos de sua interpretação, utilizando mecanismos de ancoragem e objetivação.

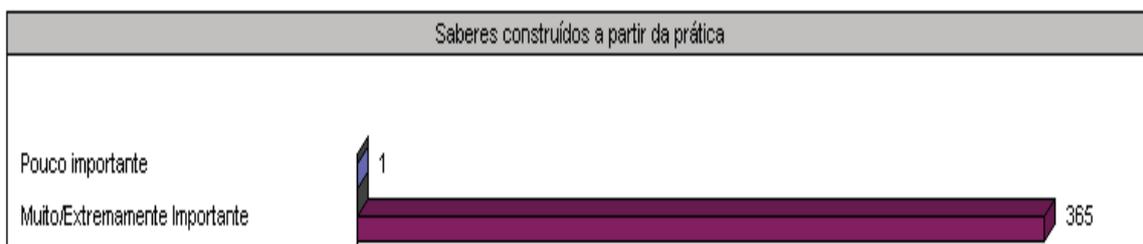


Figura 43 – Saberes adquiridos a partir da prática

Outra questão corrobora o entendimento do discurso do professor no que tange a importância da prática profissional: Bloco 6, questão 50. Desta vez, a pergunta relaciona-se às propostas de atuação do professor que são vivenciadas na escola, sobretudo se “apontam caminhos significativos para a prática.” Foram encontrados resultados apresentados na Figura 44: 3 (três) sujeitos não responderam ao item, sendo 0,8% do total, 4 (quatro) sujeitos assinalaram que discordam ou discordam totalmente, correspondendo a 1,1% do total, 23 sujeitos assinalaram nem concordar e nem discordar, correspondendo a 6,2% e, por fim, 339 sujeitos, correspondendo a 91,9%, registraram que concordavam ou concordavam totalmente com o item.

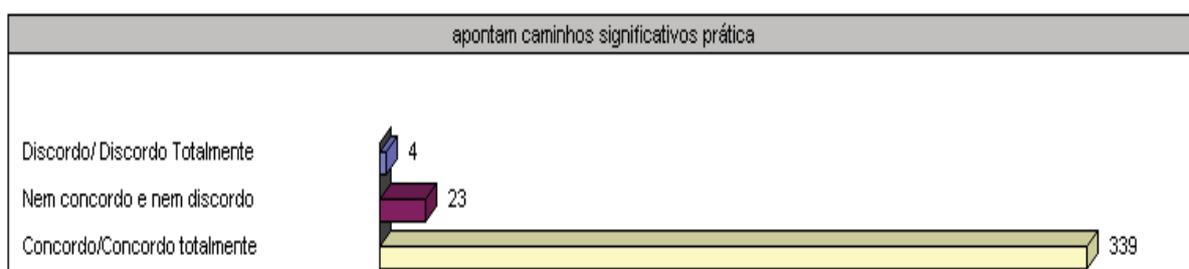


Figura 44 – Caminhos significativos para a prática

Os resultados apresentados e trabalhados nesta seção sinalizam para o que os professores acreditam, demonstrando seus valores, suas crenças, suas perspectivas e suas visões de mundo e da prática profissional. Muitos desses valores e crenças se fazem a partir da legislação e da fundamentação teórica (RANGEL, 2007); no entanto, é no dia a dia do professor, em seu processo de comunicação com seus pares e na releitura que faz da profissão, a partir da

experiência, que surgem as RS, “[...] como uma estrutura mediadora entre o sujeito-outro-objeto” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 71).

Se representar é trazer para o campo da familiaridade o que é, por ora, desconhecido, o professor faz isso constantemente, no processo de incorporação e apreensão do conhecimento relativo à sua prática profissional. Seu discurso é regado de discursos ratificados e de outros, consensuais, que acontecem frente às interações humanas pertinentes ao ser e fazer profissional.

4.4 RS E A PESQUISA ACADÊMICA

No questionário há duas perguntas em que se aborda a questão da “pesquisa científica.” A primeira delas está na parte do instrumento em que os sujeitos podem opinar sobre o que é ser um professor, e a segunda, na parte em que são levantadas respostas relativas à prática desse profissional em sala de aula.

Encontraram-se os seguintes resultados:

Na primeira questão, que contemplava a pesquisa científica, os sujeitos poderiam emitir respostas múltiplas, no máximo 3 (três), escolhendo entre 11 opções de respostas. Na Figura 45, é possível perceber o número de vezes que os sujeitos pesquisados escolheram cada item.

Dentre os 369 sujeitos que participaram da pesquisa, dois não responderam a esta questão. Obteve-se um total de 1096 escolhas aos itens, e os professores entrevistados escolheram 207 vezes o item “Auxiliar os alunos em suas dificuldades”, correspondendo a 18,9% de escolhas e sendo o mais assinalado pelos sujeitos. Em contrapartida, com apenas 7 escolhas, correspondendo 0,6% do total, figura a opção “estimular a pesquisa científica.”



FIGURA 45 – Ser professor

Não seria o estímulo à pesquisa científica uma condição para verdadeiramente auxiliar os alunos em suas dificuldades? É importante refletir sobre essa questão, já que o papel da educação deve ser o de emancipação do sujeito, dando-lhe condições de obter autonomia. No entanto, esse auxílio pode favorecer a aprendizagem se estiver relacionado com a problematização presente e impulsionada pela pesquisa.

Na parte do questionário em que a “pesquisa científica” aparecia relacionada à prática do professor em sala de aula, obteve-se resultado diverso do anterior, e como apontado na Figura 46:

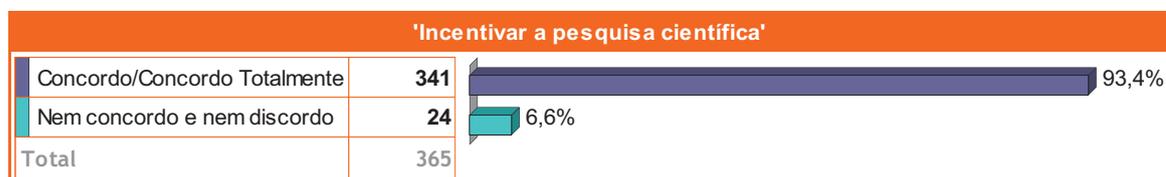


FIGURA 46 – Pesquisa científica relacionada à prática do professor

É importante salientar que esta questão figura com 365 respostas, devido ao fato de 4 (quatro) sujeitos terem deixado em branco as opções a ela referentes. Percebe-se, na Figura 46, que 93,4% dos sujeitos relacionam e acham importante

“incentivar a pesquisa científica”. Os dados diversos representados pelas Figuras 45 e 46 demonstram contradições dos sujeitos, no que se refere à pesquisa científica.

A partir desses resultados, julga-se que a pesquisa pode ser entendida como um processo de formação de discentes e docentes, podendo gerar espaços de interrogações, impelindo-os e, conseqüentemente, movimentando-os no sentido de adotarem uma postura crítica e investigativa. Essa postura poderá levá-los a problematizar a prática, a vivência em sociedade e auxiliá-los a serem interdisciplinares, com condições de associar teoria e prática, agregando valor ao processo de formação contínua em que estão envolvidos e contribuindo com a formação discente (FAZENDA, 2005).

A pesquisa pode auxiliar o discente a superar seu fazer profissional, visto que, segundo essa mesma autora, esses profissionais encontram-se

[...] perdidos na função de professor, impelidos de revelarem seus talentos ocultos; anulados no desejo da pergunta, embotados na criação; prisioneiros de um tempo tarefeiro, reféns da melancolia; induzidos a cumprir o necessário, cegos à beleza do supérfluo (FAZENDA, 2005, p. 2).

Essas considerações de Fazenda (2005) favorecem a percepção a respeito da prática docente, pois o professor, muitas vezes, perde-se no emaranhado de atribuições e demandas a que a profissão está sujeita. É possível um paralelo com o trabalho de Tardif e Zourhlal (2005), em que os autores discorrem sobre a difusão da pesquisa educacional junto a docentes imersos em “crenças e valores de difícil mensuração” que os fazem operar em “[...] dois mundos, gerando pressões, obrigações e recompensas que não são iguais” (TARDIF; ZOURHLAL, 2005, p. 28). O profissional está preso a um “suposto” tempo e espaço delimitado pelas paredes das salas de aulas, pelas grades curriculares, calendários letivos, exigências administrativas e pedagógicas que os sistemas lhes impõem.

O rompimento com essas supostas prisões será possível por meio de ação, reflexão, ação (MINAS GERAIS, 2007), que a interdisciplinaridade ocasionada pelo ato de pesquisar pode favorecer. A pesquisa é marcada pela incerteza, visto que não é totalmente “controlável e previsível”. Essas características da falta de controle e de previsibilidade são suficientes para a descoberta, para o ver e rever caminhos, pois “o percurso [...] requer ser reinventado a cada etapa”. Assim, é possível

imaginar que o ato de pesquisar pode favorecer o resgate de aspectos importantíssimos, citados por Silva, e que correspondem à necessidade da prática pedagógica. A saber, “criatividade e imaginação” (SILVA, 2005, p. 9 e 10).

Dessa forma, o professor conseguirá despertar em seus alunos algumas competências importantes para o pesquisador, bem como para atender à necessidade de formação humana frente às demandas da sociedade moderna. Silva (2005), fundamentando-se em Gil (1999), acrescenta que um bom pesquisador precisa de “conhecimento [...] curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social.” Silva acrescenta que, em igualdade de importância com essas características a que chama de “atributos”, encontram-se a “humildade para a atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência” (SILVA, 2005, p. 16).

Ao se pensar nesses atributos, não é possível assimilar um conhecimento que se dá por meio da fragmentação dos saberes e práticas sociais, pois essas características ocorrem no todo do ser humano. Desta forma, segundo Fazenda (1998), o “agir” bem como o “saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer na perspectiva da totalidade” (FAZENDA, 1998, p. 41). O ato de pesquisar parte do pressuposto da interdisciplinaridade, para tentar compreender os fenômenos que encampa e impelem o sujeito.

Fazenda (2005), ao fazer alusão à necessidade do docente de superar o seu fazer profissional, afirma que é no processo de formação que o sujeito se sente impelido para a pesquisa. Essa autora aponta que a “adesão de formação inicial ou continuada desperta neles o desejo de torná-los pesquisadores”; porém, mesmo com esse desejo no âmago de seu ser, esses profissionais “poucas vezes conseguem discutir o sentido e o valor da pesquisa em suas vidas” (FAZENDA, 2005, p. 2).

Discorrendo sobre a aprendizagem, Fazenda aponta: “[...] aprender é, pois, pesquisar para construir, constrói-se pesquisando” (FAZENDA, 1998, p.43). Tal afirmação deixa o legado da importância da pesquisa, sobretudo da ação, reflexão e ação, para contribuir com o sujeito na aquisição de um conhecimento contextualizado, passível de agregar valor aos saberes adquiridos (MINAS GERAIS, 2007).

Afinal, a aprendizagem acontece em uma via de mão dupla: tanto os professores quanto os alunos aprendem e ensinam. A docência, segundo Tardif e Lessard (2008), é uma forma ímpar de trabalho do ser humano: o trabalhador interage diretamente com seu objeto de trabalho e dele sofre influências em sua prática profissional. É um sujeito envolto em alegrias, angústias, necessidades, desejos e posicionamentos que o transformam constantemente e que, na interação, forçam a possibilidade de transformações no profissional e na sua prática.

Assim, para garantir o que Delors (2001) aponta no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, e endossado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, “aprender a aprender”, o docente deve construir instrumentos que favoreçam ao discente a aquisição de conhecimentos que o levem a um processo de educação e crescimento permanente (BRASIL, 1997). Entende-se que a pesquisa seja um desses instrumentos que podem auxiliar, tanto professores, quanto alunos, a “aprender a aprender”.

O trabalho docente é referenciado na coletividade, na interação com os pares, com os alunos, com a comunidade escolar, com o conhecimento, com a cultura, entre outros aspectos. Nesse percurso, ao se considerar o processo de formação desse profissional, pode-se perceber, segundo Scheibe e Aguiar (1999), que a “prática pedagógica” encontra no currículo seu carro chefe. Por meio do currículo o discente pode ser inserido na “realidade social, econômica e do trabalho.” Existe, também, a necessidade de uma inter-relação entre aspectos teóricos e a prática vivenciada diariamente pelo profissional, e esse processo pode e deve se dar pelo ato da pesquisa. Pesquisando, o profissional será capaz de ver e rever a própria prática, já que a inquietação do pesquisador tenta comprovar e buscar conhecimentos éticos que respondam a suas hipóteses (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 234).

Assim, a “[...] relação-pesquisa é um princípio epistemológico da prática” (AGUIAR; MELO, 2005, s/p.), em uma tentativa globalizadora que pretende perceber o currículo e os saberes de forma interdisciplinar.

É possível perceber as RS na divergência das respostas entre as duas opções referentes à “pesquisa científica”. A análise dos resultados mostrou uma organização da RS em torno de dois eixos: um primeiro eixo, de caráter interno,

referente à pesquisa científica como elemento integrante da formação do professor; e, um segundo eixo, de caráter relacional, referente à pesquisa científica como elemento da prática pedagógica. As relações entre esses dois eixos estruturantes da representação sugerem uma visão instrumental da pesquisa científica, na medida em que sua função de prática pedagógica parece sobrepor-se a sua função formativa.

Por esse viés, pode-se concordar com Tardif e Lessard (2008), pois a profissão docente se dá de forma interativa. É uma profissão marcada por relações que formam constantemente o docente, influenciando em sua prática e interferindo constantemente em seus discursos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O processo de trabalho, assim como seu fruto, ajuda o indivíduo a descobrir e formar sua identidade” (MORIN, 2001, 16).

A investigação realizada permitiu uma aproximação teórica relativa à sustentação da carreira do professor, com aspectos e práticas incorporados e presentes no dia a dia desse profissional. Para alcance desse intento, propôs-se compreender se existe RS do “ser professor” que se diferencie dos documentos oficiais que regem a Educação Nacional e, de modo especial, documentos que direcionam a Educação em Minas Gerais. A partir da identificação das RS, pretendeu-se reconhecer se elas contribuem para a constituição identitária do “ser professor” nos anos iniciais do EF.

A carreira docente é múltipla. Assim, compreender como se articula e se sustenta constituiu um objetivo buscado em cada um dos capítulos que fundamentaram esta dissertação. Isso porque os conhecimentos, o saber fazer, as habilidades e competências inerentes a esse profissional demonstram a complexidade de sua formação e atuação.

Os docentes são regidos por diversas leis, decretos, resoluções, pareceres e outros documentos que dizem, norteiam e interferem diretamente em suas atuações. Em contrapartida, por se tratar de uma profissão que se dá na ordem das ciências sociais, o ser e o fazer educacional, é também ultrapassado por uma série de saberes interdisciplinares.

É justamente na sustentação da carreira, sobretudo a partir dos sujeitos diretamente envolvidos no processo, e à luz dos documentos oficiais, que se entende que surgem as RS. Isso porque o sujeito, frente a tantos saberes, não é capaz de conhecê-los a fundo. Apropria-se apenas de algumas partes, com as quais cria um novo saber no grupo a que pertence, ou seja, o saber do senso comum presente e vivo nas RS.

Assim, entre os professores, nas relações estabelecidas no âmbito das escolas, na tentativa sempre presente de interpretar o saber oficial e reificado, e sobretudo iluminado pelas relações humanas nesses ambientes escolares, surgem essas RS. Surgem como forma viva, presente no grupo, e oferecem sentido, valor ao discurso e, principalmente, à atuação profissional.

A partir do estudo dessas RS que acontecem no coletivo da escola, mescladas pelas relações humanas estabelecidas e pelos discursos, entendeu-se que seria possível contribuir para a construção identitária do “ser professor”.

Dessa forma, ficou evidente, ao longo da fundamentação teórica e da análise dos dados obtidos, a complexidade presente na carreira docente, uma vez que ela se dá por meio da interação humana, marcada e demarcada diretamente por aspectos subjetivos, imprescindíveis no fazer profissional.

Essa complexidade dos saberes humanos, sobretudo no que tange a pluralidade dos conhecimentos teóricos, bem como aqueles que acontecem por meio das relações humanas nos grupos, evidenciou que o professor, enquanto forma, se transforma, no contato com seus pares educativos, com seus alunos e demais sujeitos da comunidade escolar.

Como observado neste estudo, a carreira do profissional docente pauta-se na interdisciplinaridade, visto que está na fronteira entre a pedagogia, a psicologia, a filosofia, a sociologia, a antropologia, entre tantos outros saberes que permitem que a educação, a pedagogia, a escola e a licenciatura estejam localizadas no âmago das questões sociais.

Neste contexto, pode-se compreender que as RS surgem por meio do percurso comunicacional existente no grupo de professores, pois nesse universo tão amplo de conhecimentos reificados torna-se difícil a incorporação de tudo por meio do saber científico. Assim, no grupo se constroem saberes do “senso comum” que dizem respeito ao “ser professor”.

Evidenciou-se no decorrer do estudo teórico e em algumas contradições presentes nos resultados do questionário aplicado, que o professor está cercado pelo saber científico e pelo saber do “senso comum”, e que ambos o ajudam a ser profissional, assumindo posturas e compromissos frente ao ensino e à

aprendizagem dos discentes. O docente é um ser social tecido nas relações humanas. “Ser professor” faz parte de sua vida, de seus discursos, de sua forma de ver o mundo.

Essas contradições se firmam quando os professores assumem posicionamentos diferentes em questões semelhantes. Foi possível identificar as RS na discordância das respostas relativas às questões sobre a “pesquisa científica”, em que essas RS se organizaram em torno de dois núcleos: o primeiro, relacionado à pesquisa como elemento da prática, e o segundo, interligando a pesquisa à formação docente.

Por esse viés foi possível apreender, na pergunta relativa ao “que um aluno espera de um professor”, essa diferenciação de respostas, se observados os aspectos internos relativos à formação profissional frente àqueles relacionados à prática docente.

Enquanto aspectos relacionados à formação, os sujeitos escolheram, em ordem de prioridade: 1) o “estímulo à participação dos alunos nas discussões em sala e na participação das atividades propostas”; 2) “valorização e aproveitamento dos saberes e experiências anteriores dos alunos”; 3) “ser dinâmico na abordagem dos conteúdos e no uso de recursos”.

As três opções mencionadas são constantemente valorizadas nos documentos oficiais, sobretudo nos discursos promovidos pela SEE MG, por intermédio de seus analistas educacionais. Nesse caso, os professores são constantemente conclamados a valorizar o saber advindo dos alunos e de suas experiências prévias.

Por outro lado, parece contradição o fato de os docentes terem valorizado pouco o aspecto relacionado à prática, sobretudo pela baixa escolha da opção “estimular os alunos a trazerem materiais relativos ao conteúdo para serem discutidos em sala”, já que se acredita que este item está intimamente relacionado com a valorização e aproveitamento dos saberes e experiências anteriores dos alunos.

Tendo em vista resultados obtidos por outros pesquisadores, como Rangel (2007), Chamon (2007) e Gatti e Barreto (2009), será necessário o resgate de alguns pontos importantes que contribuem para a constituição do “ser professor”:

Destacou-se a predominância quase que absoluta do sexo feminino na atuação nos anos iniciais do EF. Esse dado corroborou o resultado das pesquisas realizadas pelos autores citados acima. Essa questão merece estudos posteriores, pois se acredita que o sexo dos sujeitos pesquisados contribui na constituição identitária do professor, na forma como se reconhece no grupo a que faz parte e no ato de incorporar suas práticas profissionais.

Salientou-se que mais de 2 terços do público pesquisado estão na faixa etária dos 30 anos, e que mais de 53% dos professores estão com pouco mais de 16 anos de profissão. Assim, considera-se que seja um público experiente, que apresenta maior serenidade com relação à prática diária, embora se mostre menos sensível às avaliações dos outros e propenso a queda na ambição profissional e no investimento na carreira.

Ficou evidente o sentimento do professor frente à desvalorização profissional, o que contribui para sua construção identitária. Entre os 47 sujeitos da pesquisa que escreveram suas livres considerações, ocorreu 33 vezes o aspecto da valorização como destaque. Tal resultado, comparado a outros documentos, reforça a não existência de uma política salarial adequada para o docente, mas, sobretudo, evidenciou que a valorização desse profissional não se dá apenas na ordem da remuneração salarial, pois acontece relacionada também aos recursos didáticos, ao social, ao governamental e ao ser e fazer profissional.

Destacou-se também que, entre esses sujeitos que fizeram suas livres considerações, muitos pontuaram questões significativas que corroboraram o objetivo que procurava compreender a construção identitária a partir das RS.

A identidade foi identificada e localizada como: **Instrumental**, visto que os professores reconhecem a necessidade de se instrumentalizarem para o exercício da profissão; **Relacional** – acontece por meio das relações humanas que ocorrem nos ambientes escolares, e essas relações repercutem no professor, em sua identidade, conhecimentos e experiência; **Identificação**, visto que esses

profissionais demonstram compromisso e implicação com o processo educacional; **Idealização Profissional**, porque os professores têm um ideal da profissão e, assim, trouxeram em seus textos aquilo que julgam importantes, como: “amor, sonho, beleza, felicidade, prazer, dedicação, adoração, paixão, benção, coração, carinho, alegria e vocação.”

Nessas palavras elencadas pode-se compreender o discurso do professor frente às RS, já que trazem para sua compreensão, por meio da ancoragem e objetivação, aspectos presentes nos documentos e textos que fundamentam a prática. Os “sentimentos” reforçam a idéia da profissão como espaço demarcado pelas relações humanas, em que os sujeitos aprendem durante as trocas com seus pares educativos.

Por este caminho ficou evidente a importância dada pelos professores a sua experiência como alunos, e destacou-se a questão da interatividade como condição indispensável na profissão, o que reforça o aspecto relacional. Assim, perceberam-se as RS, pois o conhecimento do docente não se dá somente pela ciência, mas também no seu cotidiano, pela sua experiência, troca com seus companheiros de profissão e com seus alunos. Pode-se afirmar que as relações humanas contribuem para o “saber” e que identificam o sujeito com o grupo, favorecendo sua constituição identitária.

Assim, como implicação para sua prática profissional, ressaltou-se a idéia de que o trabalho transforma sobremaneira o professor, fornecendo-lhe substratos para posicionamentos diferenciados. O docente traz consigo as marcas de sua profissão, de seus posicionamentos, e das demandas de aprendizagem dos alunos, dos sistemas de ensino e daquelas emanadas nos discursos presentes entre os colegas de profissão.

As demandas reforçam a idéia da interdisciplinaridade, e os sujeitos envolvidos no processo educativo são demarcados por aspectos biopsicossociais, além de outros de cunho espiritual que também atravessam o “ser e estar” na escola. Nesse lugar, como bem caracterizou o estudo, deve-se valorizar a diversidade, a partir da compreensão do processo de constituição identitária de alunos e professores, nos aspectos culturais, comunicacionais e pedagógicos, que exigem constante rever de posturas e práticas, e que favorecem as RS e a constituição identitária do sujeito.

O presente estudo permite a compreensão de que os professores expressam uma identidade profissional pautada nos movimentos dinâmicos da sociedade, e que esses movimentos sempre vão demandar novas posturas e modo de agir do docente. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de aprofundamento da análise dos resultados obtidos, bem como a realização de novos estudos nessa área do conhecimento.

Finalmente, cabe destacar que a pesquisa proporcionou uma riqueza de dados que permite análises mais aprofundadas, em estudos posteriores.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. **A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente.** Educ. rev., Curitiba, n. spe1, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 16 jun. 2011. doi: 10.1590/S0104-40602010000400008.

_____. MELO, M.M.O. **Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias.** Revista Linhas Críticas, Brasília – DF, v. 11, 2005. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n20/Pedagogia%20e%20as%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogi.html>, acesso em: 28/06/11.

_____. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302006000300010.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BOFF, Leonardo. **A águia e a Galinha: Uma metáfora da condição humana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BORGES, CECILIA; TARDIF, MAURICE. **Apresentação.** Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2011. doi: 10.1590/S0101-73302001000100002.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_5ed.pdf?sequence=1, Acesso em: 16/03/2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm, acesso em 31/05/11.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf, acesso em 31/05/11.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acesso em 13/06/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB Nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Aprovado em 7/04/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados , acesso em 13/06/2011.

_____. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>, acesso em: 01/11/11.

_____. **Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf, acesso em 23 de agosto de 2010.

_____. Educacenso. Dados obtidos através da SRE de Varginha/Atendimento Escolar e confirmados no dia 14/01/2011
<http://www.educacenso.inep.gov.br/relatorio/regional/numescolaalunodocentes/submitted/1/fkCodMunicipio//fkCodModEnsino/1/fkCodEtapaEnsino/14/idDependenciaAdm/2/codOrgaoRegionallnep/00027/xls>

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 jul. 2011. doi: 10.1590/S0101-73302008000400010.

CARVALHO, João Gilberto da Silva e ARRUDA, Angela. **Teoria das Representações sociais e história: um diálogo necessário**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2008, vol. 18, nº 41, PP. 445-456. ISSN 0103-863X. Acesso em 16/06/2010.

CASASSUS, Juan. Cambios paradigmáticos en educación. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.20 [citado 2012-02-15], pp. 48-59 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-2478.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200004>.

CASTRO, Paula. **Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici**. Análise Social - Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Vol. XXXVII (Outono), 2002 (n.º 164), pp. 949-979 Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>, acesso em 01/09/2010.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Formação e (re) construção identitária**: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada. Campinas, SP: 2003.

_____. **Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada**. Psicol. educ., São Paulo, n. 25, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 maio 2011.

_____. **Representação social e práticas organizacionais**. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

CIAMPA, Antônio da C. In. LANE, S. M. T.; GODO, W. G. **Psicologia Social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários da Educação. et alli. **Prêmio Gestão Escolar. Ana-base 2010**. 2011. Disponível em: http://www.consed.org.br/centralinfo/download/regulamento_web2.pdf, acesso em: 16/06/11.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulce Helena Penna. **Identidade e trabalho na contemporaneidade**: repensando articulações possíveis. Psicol. Soc., Porto Alegre, v. 19, n. spe, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jun. 2011. doi: 10.1590/S0102-71822007000400006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2011. doi: 10.1590/S1413-24782006000200005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureira de Freitas. **Avaliação Sistêmica**. Disponível em: MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor. Biblioteca Virtual, temas educacionais, http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=35626&tipo=ob&cp=000000&cb=&n1=&n2=Biblioteca%20Virtual&n3=Dicion%20E1rio%20da%20Educa%20E7%E3o&n4=&b=s, acesso em 04/04/11.

DELORS, Jacques et. Alli – **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. – 6ª edição. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001

ENRIQUEZ, Eugène et alli LEVY, André **Psicossociologia**: análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EWALD, Ariane Patrícia; SOARES, Jorge Coelho. **Identidade e subjetividade numa era de incerteza**. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 12, n. 1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

294X2007000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jun. 2011. doi: 10.1590/S1413-294X2007000100003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. Ivani Fazenda (org). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3111/2051>, acesso em: 28/06/11.

FERREIRA, Líliliana Soares. **Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala?** Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>, acesso em 23 de fevereiro de 2012.

FONSECA, Rosana. **A representação social da liderança por líderes e potenciais líderes**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

_____. MORAES, Pedro Milton; CHAMON, Edna M. Q. O. **Liderança e Representação Social**. In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Cad. Pesqui. [online]. 2004, vol.34, n.121, pp. 169-186. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742004000100008. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf> acesso em 07/06/10

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, José Alberto M. **A carreira das Professoras do Ensino Primário**. In. NÓVOA, Antônio. (org.) Vidas de Professores. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

GRECA, Aislán Ribeiro; ALMEIDA, Paul Edmam. **Representações Sociais e Comunicação no Espaço Organizacional**. In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In. NÓVOA, Antônio. et. alli. Vidas de Professores. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

IBOPE, Inteligência; ABRIL. Editora. Pesquisa como o professor vê a educação. 2007. Disponível em: <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-dados-estatisticos/pesquisa%20como%20o%20professor%20ve%20a%20educacao.pdf>, acesso em: 30/08/11.

JACQUES, Maria das Graças. **Identidade**. In: STREY, Marlene Neves, et al. Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JODELET, Denise. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Soc. estado. [online]. 2009, vol. 24, n.3, PP. 679-712. ISSN 0102-6992. Disponível em: www.scielo.br/pdef/se/v24n3/04.pdf, acesso em 05/06/10.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JUSTICIA, Juan Muñoz. **Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5**. Universitat Autònoma de Barcelona. Versión 3.03. noviembre de 2005.

LANE, Silvia. **A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia**. In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley (orgs) Psicologia Social; o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 19.

_____. **Usos e abusos do conceito de Representação Social**. In: SPINK, Mary Jane P. (org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MELLO, Denise Maurano. **Nau do desejo: o percurso da ética de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Alfenas, MG: Unifenas, 1995.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SILVA, Josélia Saraiva; SOBRINHO, Moisés Domingos. **A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional**. Trabalho apresentado no Grupo de Discussão Temático do V Congresso Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília – DF, 31 de julho a 03 de agosto de 2007.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 43.674 de 4 de dezembro de 2003**. Disponível em: http://www.sindifiscomg.com.br/plus/decreto_43674.pdf, acesso em 01/06/11.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientações. Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional: uma metodologia para a elaboração coletiva do plano global da escola**. 2ª ed. Belo Horizonte: SEEMG, 2007.

_____. Caderno de Boas Práticas dos Professores Alfabetizadores das Escolas de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B50630F71-8EFF-43C1-9A5B-

91EE3CBF46AE%7D_Caderno%20de%20Boas%20Práticas%20Professores.ppt, acesso em 01/08/11.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. 2010a. Disponível em: <http://www.simave.caeduff.net/simave/proalfa/selecao> ProAlfa.faces, acesso em 02/08/11.

_____. LEI Nº 18.975, de 29 de junho de 2010. Fixa o subsídio das carreiras do Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo Estadual e do pessoal civil da Polícia Militar do Estado de Minas e dá outras providências. 2010b. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BAA332C76-7223-43B7-87DE-F673502F20BC%7D_LEI%2018975%20DE%2029%20DE%20JUNHO%20DE%202010.pdf. Acesso em: 01/09/11.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Volume III. Boletim Pedagógico. 2010c. http://www.portalavaliacao.caeduff.net/repositorio/simave/pdf/proalfa/PROALFA_BOLETIM_VOL3_LP_03EF_2010.pdf

_____. **Resultados IDEB/2009: Escolas Estaduais – Anos iniciais do Ensino Fundamental**. Julho de 2010c, disponível: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/resultados-ideb-2009.pdf>, Acesso em 23 de agosto de 2010.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/421-simave/>, acesso em 05/04/11

_____. **Resultados IDEB 2009 Minas Gerais**, Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/ilep/idebs-observados-final.pdf>, acesso em 23 de agosto de 2010.

_____. **Padrões Profissionais para o Professor dos Ciclos de Alfabetização e Complementar /Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Sistema Educacional do Estado de Minas Gerais**. s/d. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B3E695320-E221-4C8F-8B21-E9BCA13408A2%7D_padroes-de-competencia_professor_02.pdf Acesso em: 02/08/11

_____. **Guia do Especialista em Educação Básica – SEE – MG**. Instrumento Didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Educação Infantil e Fundamental. Diretoria de Ensino Fundamental. s/d. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B9C964833-3314-4CEE-BEE1-33B32E0AC451%7D_Guia%20Especialista%20VF.indd.pdf, acesso em: 29/08/11.

MORAIS, Pedro Milton de. CHAMON, Marco Antônio. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Viver é muito perigoso: a Representação Social do Risco**. In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas

organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

MORESI, Eduardo.(org.) **Metodologia da Pesquisa**. Brasília – DF: Universidade Católica de Brasília – UCB. Pró-reitoria de Pós-graduação – PRPG. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, 2003.

MORIN, Estelle M. Os Sentidos do Trabalho. 2001. Revista de Administração de empresas/FGV/EAESP, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.carlosrighi.com.br/177/Ergonomia/Os%20sentidos%20do%20trabalho%20-%20Morin%20RAE%202001seg.pdf>, acesso em: 31/05/11.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In. NÓVOA, Antônio, et. alli. *Vidas de Professores*. 2 ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. **Representações Sociais**. In. STREY, Marlene Neves. *Psicologia Social Contemporânea*: livro texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto Político-Pedagógico**. In. MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. *Sistema de Ação Pedagógica. Dicionário do Professor. Participação e Gestão Escolar*. s/d.

RANGEL, Adriane de Castro Menezes. **Formação de Professores em Belém-Pará**: um estrudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representando o primeiro emprego**: a experiência de adolescentes trabalhadores. In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *Representação social e práticas organizacionais*. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações Sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In. SPINK, Mary Jane P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela**. *Psicol. Soc.* [online]. 2007, vol.19, n.2, pp. 7-14. ISSN 0102-7182.

SAWAIA, Bader B. **Representação e Ideologia – o encontro desfetichizador**. In. SPINK, Mary Jane P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A temporalidade do "agora cotidiano" na análise da identidade territorial.** Revista Margem - Temporalidade, dez. São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais, PUC-SP, 1996. (Biblioteca SAS)

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil:** o curso de pedagogia em questão. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jun. 2011. doi: 10.1590/S0101-73301999000300012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **O conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade:** o saber como intencionalização da Prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4.ed. ver. atual. – Florianópolis – UFSC, 2005.

SILVA, Nilza Subjetividade. In: STREY, Marlene Neves, *et al.* **Psicologia Social Contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SINDUTEMG. **Contracheque de professor.** 2011. Disponível em: [http://www.Sindute mg .org .br /novosite/files /Informe%20-%20Vencimento%20Basico\[1\].pdf](http://www.Sindute mg .org .br /novosite/files /Informe%20-%20Vencimento%20Basico[1].pdf), acesso em 30/08/11.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. 2000. n. 13, pp. 5-24. Disponível em: http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf, acesso em: 23/05/2011.

_____. RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2011. doi: 10.1590/S0101-73302000000400013.

_____. ZOURHLAL, Ahmed. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 maio 2011. doi: 10.1590/S0100-15742005000200003.

_____. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

7 ANEXO I – PROTOLO COMITÊ DE ÉTICA



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 436/10

Protocolo CEP/UNITAU nº 452/10 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Representação Social e formação identitária do professor da rede pública estadual*

Pesquisador(a) Responsável: Alessandro Messias Moreira

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **08/10/2010**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 08 de outubro de 2010

Prof. Robison Baroni

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

7.1 ANEXO II - QUESTIONÁRIO

Questionário

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté – UNITAU.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado referente à sua pessoa que possa identificá-lo (a) no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Sua participação não acarretará em qualquer dano a sua pessoa.

Você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo, quando assim o desejar.

Agradeço sua participação, enfatizando que contribui bastante para a formação e para a construção de um conhecimento atual nesta área.

**Alessandro Messias Moreira
Pesquisador Responsável**

outubro e novembro de 2010

Você encontrará a seguir uma série de enunciados sobre o Professor e o Processo de Formação Docente. Peço sua colaboração para responder e avaliar esses enunciados. Não existem respostas certas ou erradas, você deve assinalar aquela que expressa, o melhor possível, sua própria experiência. Para cada questão, marque com um X a resposta ou respostas que mais representam sua opinião.

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!

ESTA PARTE DO QUESTIONÁRIO PEDE SUA OPINIÃO SOBRE O QUE É SER UM PROFESSOR?

1. Enumere os 5 (CINCO) traços características essenciais que deve ter um professor.

- 1. Transparência
- 2. Ser exemplo para o grupo de alunos
- 3. Flexibilidade
- 4. Estar sempre atualizado
- 5. Organizado
- 6. Ter capacidade de doação p/ o aluno
- 7. Comprometimento
- 8. Adaptabilidade
- 9. Formação acadêmica
- 10. Ter boa comunicação
- 11. Dinamismo
- 12. Ser enérgico
- 13. Ter abertura para o diálogo
- 14. Empatia
- 15. Ter uma didática contextualizada
- 16. Assiduidade e pontualidade
- 17. Ter domínio de conteúdo

2. Nesta questão você deve escolher as 3 (três) definições que considera mais importante. Para você, ser professor é...

- 1. Dirigir e controlar o processo de ensino-aprendizagem
- 2. Adequar o comportamento aos diferentes tipos de alunos para obter bons resultados
- 3. Adotar um roteiro que integre teoria e prática
- 4. Desenvolver autonomia acadêmica dos alunos
- 5. Cumprir programa da disciplina
- 6. Estimular a busca de outras fontes de estudo
- 7. Atuar de acordo com os valores da instituição
- 8. Intermediar a relação ensino e aprendizagem
- 9. Motivar os alunos
- 10. Estimular a pesquisa científica
- 11. Auxiliar os alunos em suas dificuldades
- 12. Levar os alunos a obterem bons resultados

3. Nesta questão você deve escolher as 3 (três) definições que considere mais importantes. O que um aluno espera de um professor?

- 1. Motivação para o trabalho com a disciplina
- 2. Ser dinâmico na abordagem dos conteúdos e no uso de recursos
- 3. Estímulo à participação dos alunos nas discussões em sala e na participação das atividades propostas
- 4. Apresentação do programa da disciplina e explicação sobre os conteúdos, metodologia e avaliação
- 5. Levar os alunos ao desenvolvimento de competências.
- 6. Correção das avaliações com a devolução dos pontos onde o aluno deve melhorar
- 7. Valorização e aproveitamento dos saberes e experiências anteriores dos alunos
- 8. Estimular os alunos a trazerem materiais relativos ao conteúdo para serem discutidos em sala

RESPONDA: EM QUE CONSISTE A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR?

4. Habilidades adquiridas no dia a dia em sala de aula

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

5. Cursos de formação de Qualidade

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

6. Aperfeiçoamento contínuo, participação em conferências, seminários, congressos e encontros.

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

7. Trabalho individual

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

8. Trabalho em equipe

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

9. Traços pessoais – seriedade, dedicação...

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

10. Interesse pessoal de cada um

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

CLASSIFIQUE AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR

11. Lidar com a diversidade humana (pessoas diferentes)

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

12. Gestão burocrática de pessoas

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

13. Imprevisibilidade das situações em sala de aula

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

14. Falta de recursos didáticos

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

15. Falta de equipamentos tecnológicos

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito Importante
- 5. Extremamente importante

16. Falta de incentivo para inovações didático-metodológicas

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

17. Remuneração

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

18. Gestão técnico-pedagogia engessada

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

19. Falta de estabilidade no emprego

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

20. Falta de interesse por parte dos alunos

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

21. Cobrança de Resultados

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

22. Dificuldades (tempo ou recursos) para estudar e se atualizar

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

23. Falta de valorização profissional

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

24. Falta de oportunidades para formação inicial e continuada

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito Importante
 - 5. Extremamente importante
-

EM RELAÇÃO À PRÁTICA EM SALA DE AULA, O PROFESSOR PRECISA...

25. Adaptar-se às expectativas dos alunos

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

26. Adaptar-se às situações

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

27. Adaptar o planejamento ao perfil de cada turma

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

28. Trabalhar com conteúdos em uma perspectiva prática e contextualizada

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

29. Avaliar de forma ampla e contínua

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

30. Articular cada conteúdo com as outras áreas do conhecimento

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

31. Estimular a leitura de livros, revistas, jornais e consultas a internet

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

32. Ter domínio do conteúdo

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

33. Controlar a frequência e a pontualidade dos alunos

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

34. Estimular a reflexão

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

35. Incentivar a pesquisa científica

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

36. Estimular o aluno à organização e ao hábito de estudo

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

37. Ser assíduo e pontual

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

38. Utilizar os resultados dos alunos como base para avaliação do seu planejamento e metodologias

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

39. Estimular a participação dos alunos em todas as atividades propostas

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

40. Estimular os alunos a pesquisarem materiais que possam contribuir com a abordagem dos conteúdos propostos

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

41. Ser flexível em relação ao planejamento

- 1. Discordo Totalmente
 - 2. Discordo
 - 3. Nem concordo e nem discordo
 - 4. Concordo
 - 5. Concordo Totalmente
-

EM SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA DOS FATORES ABAIXO NA PRÁTICA DO DOCENTE?

42. A percepção de que os alunos dependem de você

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

43. Comprometimento com o trabalho

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

44. Visão sobre as oportunidades neste mercado de trabalho

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

45. As experiências vividas como aluno

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

46. A formação acadêmica

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

47. Os saberes construídos a partir da prática

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

48. Participar de grupos de estudos e reflexão sobre o trabalho docente

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

49. Estar sempre refletindo sobre novas alternativas para enriquecer o processo de formação

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

SOBRE AS PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR, VIVENCIADAS EM SUA ESCOLA, VOCÊ ACREDITA QUE

50. Aponta caminhos significativos para sua prática

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

51. Apresenta proposta didático-pedagógica inovadora

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

52. Apresenta proposta didático-pedagógica consistente

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

53. Quanto à estrutura curricular proposta, apresenta referencial teórico adequado para a formação

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

54. A estrutura curricular esta disposta de forma flexível no que se refere à integração entre teoria e prática

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

55. A estrutura curricular é adequada às necessidades das propostas atuais para a educação básica

- 1. Discordo Totalmente
- 2. Discordo
- 3. Nem concordo e nem discordo
- 4. Concordo
- 5. Concordo Totalmente

EM SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA DOS FATORES ABAIXO PARA A PRÁTICA DOCENTE?

56. Revisão constante do projeto pedagógico

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito importante
- 5. Extremamente importante

57. Acompanhamento sistemático do rendimento escolar dos alunos

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito importante
- 5. Extremamente importante

58. Monitoramento sistemático da frequência, por parte da equipe escolar

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito importante
- 5. Extremamente importante

59. Uso por parte da escola dos resultados escolares para traçar novas estratégias pedagógicas

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito importante
- 5. Extremamente importante

60. Transparência na divulgação dos resultados das avaliações

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

61. Proposta curricular contextualizada

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

62. Monitoramento sistemático da aprendizagem escolar

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

63. Inovação pedagógica

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

64. Planejamento da prática pedagógica

- 1. Sem importância
 - 2. Pouco importante
 - 3. Importante
 - 4. Muito importante
 - 5. Extremamente importante
-

65. Reorganização dos espaços e tempos escolares

- 1. Sem importância
- 2. Pouco importante
- 3. Importante
- 4. Muito importante
- 5. Extremamente importante

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE VOCÊ

66. Qual a formação escolar de seu pai?

- 1. Não possui formação escolar
 - 2. Estudou até a antiga 4ª série
 - 3. Estudou até a antiga 8ª série
 - Completos
 - Incompletos
 - 4. Estudou até o Ensino Médio
 - Completos
 - Incompletos
 - 5. Fez faculdade
 - 6. Pós-graduado
-

67. Qual a formação escolar de sua mãe?

- 1. Não possui formação escolar
 - 2. Estudou até a antiga 4ª série
 - 3. Estudou até a antiga 8ª série
 - Completos
 - Incompletos
 - 4. Estudou até o Ensino Médio
 - Completos
 - Incompletos
 - 5. Fez faculdade
 - 6. Pós-graduado
-

68. Qual o seu sexo?

- 1. Masculino
 - 2. Feminino
-

69. Qual sua idade (em anos completos)?

70. Qual seu estado civil?

- 1. Casado (a)
 - 2. Solteiro (a)
 - 3. Viuvo (a)
 - 4. Divorciado (a)
 - 5. Vive maritalmente
-

71. Qual a sua formação escolar?

- 1. Possui o antigo curso de Magistério (Ensino Médio)
 - 2. Possui curso superior
 - 3. Possui pós-graduação – Especialização
 - 4. Possui pós-graduação – Mestrado
 - 5. Possui pós-graduação – Doutorado
-

72. Caso possua mais de um Curso de Graduação, cite-o(s).

73. Caso possua mais de um Curso de Pós-Graduação, cite-o(s).

74. Renda pessoal

- 1. Até 1 salário mínimo
- 2. Acima de 1 até 3 salários mínimos
- 3. Acima de 3 até 5 salários mínimos
- 4. Acima de 5 até 10 salários mínimos
- 5. Acima de 10 salários mínimos

75. Renda familiar

- 1. Até 1 salário mínimo
- 2. Acima de 1 até 3 salários mínimos
- 3. Acima de 3 até 5 salários mínimos
- 4. Acima de 5 até 10 salários mínimos
- 5. Acima de 10 salários mínimos

76. Dentro do orçamento familiar, quantas pessoas contribuem para a renda familiar?

- 1. uma pessoa 2. duas pessoas
- 3. três pessoas 4. quatro pessoas
- 5. Acima de quatro pessoas

77. Número de dependentes

- 1. Nenhum
- 2. 1 dependente
- 3. 2 dependentes
- 4. 3 dependentes
- 5. Acima de 3 dependentes

78. Possui casa própria?

- 1. Sim 2. Não

79. Quantas horas por dia você dorme?

80. O que faz nas horas de lazer? (três preferências)

1. _____

2. _____

3. _____

81. Qual o tempo de serviço no magistério?

82. Em que nível?

83. Qual o turno que você trabalha?

- 1. Manhã 2. Tarde 3. Noite

84. Você exerce outra atividade, além da docência? Caso "sim", defina:

85. Caso a resposta ao item anterior seja afirmativa. Qual o seu tempo de dedicação a esta atividade?

ESCOLHA PROFISSIONAL

86. Porque escolheu ser Professor?

- 1. Por falta de opção
- 2. Para ter um futuro estável
- 3. Para fazer algo de útil a sociedade
- 4. Sempre sonhei com isto
- 5. Para ter autonomia
- 6. Para ter responsabilidade
- 7. Por opção
- 8. Para utilizar minhas capacidades
- 9. Para formar outras pessoas
- 10. Pelo prazer de explicar e se fazer entender
- 11. Para aprender constantemente
- 12. Pelas oportunidades do mercado de trabalho

87. Escolha DUAS razões que possam definir a sua motivação para ser professor?

- 1. O tipo de trabalho
- 2. Melhorar o ensino
- 3. Ter contato com as pessoas
- 4. Por prazer
- 5. Para ter uma carreira

7.3 APENDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações que seguem, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Na presente pesquisa, pretende-se trabalhar a “Representação social e formação identitária do professor da rede pública estadual.” O objetivo geral é “Identificar a representação social do papel do professor e verificar como essas representações se formam e como podem influenciar na formação identitária do professor e na sua prática cotidiana.” São objetivos específicos:

- Caracterizar a função do professor nos instrumentos legais e também no senso comum, como objeto de estudo da representação social.
- Verificar se há um conceito construído socialmente sobre a função do professor que venha a diferir dos estabelecidos pelos documentos oficiais – LDBEN, DCNF e materiais de apoio da SEEMG.
- Estudar como um conceito construído socialmente pode impactar no processo de constituição identitária do professor.

A participação nesta pesquisa não representa quaisquer riscos de ordem física, social ou psicológica aos entrevistados.

As informações levantadas por meio das entrevistas e dos questionários serão de uso exclusivo do entrevistador e da sua orientadora.

A qualquer momento da pesquisa o entrevistado que se sentir prejudicado poderá contatar o pesquisador responsável, sua orientadora ou o Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade de Taubaté (PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - Comitê de ética em Pesquisa – Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040 Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947 - cepunitau@unitau.br).

Alessandro Messias Moreira

Pesquisador

Representação social e formação identitária do professor da rede pública estadual.

Pesquisador Responsável: Alessandro Messias Moreira

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (35) 9938 3165

Pesquisadores participantes: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Telefones para contato: (35) 9938 3165 3212 4506

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, Cédula de Identidade n^o _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Representação social e formação identitária do professor da rede pública estadual**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador **Alessandro Messias Moreira** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade a minha pessoa.

Local e data _____ / _____ / _____ / _____ /

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

-
- ⁱ Material distribuído aos professores da rede pública de ensino de Minas Gerais, por meio do Sistema de Ação Pedagógica, durante o Governo de Itamar Franco, tendo como Secretário de Estado de Educação Murílio de Avellar Hingel, no período de 1999 a 2002.