

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Gilmar Lopes Dias

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DO PROFESSOR NA ÓTICA DE
ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS DE SANTARÉM/PA**

Taubaté – SP
2013

Gilmar Lopes Dias

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO
IDENTITÁRIA DO PROFESSOR NA ÓTICA DE
ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS DE SANTARÉM/PA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo curso de Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação

Orientadora: Prof^a Dr^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Coorientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Furlan.

**Taubaté – SP
2013**

GILMAR LOPES DIAS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DO PROFESSOR NA ÓTICA DE ACADÊMICOS
DE LICENCIATURAS DE SANTARÉM/PA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais do Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

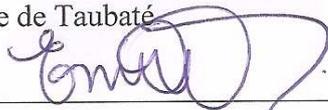
Coorientador: Prof. Dr. Marcos Roberto Furlan.

Data: 24/06/2013

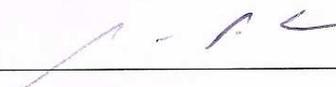
Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

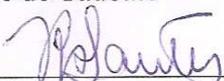
Prof^ª. Dr^ª. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté

Assinatura 

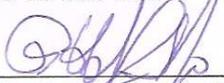
Prof. Dr. Marcos Roberto Furlan
Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof^ª. Dr^ª. Roseli Albino dos Santos
Universidade de Taubaté

Assinatura 

Prof^ª. Dr^ª. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Universidade de São Paulo

Assinatura 

“Necessitamos de um mundo imaginário para descobrir os traços do mundo real que supomos habitar, e talvez, em realidade, não passe de outro mundo imaginário” (Terra, 2000).

DEDICATÓRIA

Acima de tudo, quero dedicar o presente estudo a Deus, principalmente por ter me proporcionado esse dom maravilhoso que é a vida, mas, sobretudo, por ter colocado em meu caminho pessoas maravilhosos que são verdadeiras fontes de luz, iluminando cada um dos meus passos e proporcionando-me o infinito aprendizado do significado de “ser humano”.

Aos meus pais: Hermílio e Izolete, pessoas que literalmente deram-me a luz, que me ensinaram a caminhar, segurando-me pela mão, guiando-me durante os primeiros passos, em direção à autonomia. Pelo amor e o carinho com que me educaram, baseando-se em preceitos contemporaneamente raros: a moral, a ética, a humildade e o respeito ao próximo. Essa vitória é de vocês, pois são verdadeiros guerreiros que, mesmo diante das inúmeras limitações materiais e financeiras, jamais deixaram de acreditar no poder libertador da educação, incentivando-me no prosseguimento dos estudos.

Ao meu irmão Gilberto, como demonstração de gratidão por sua companhia amiga durante as brincadeiras e as dificuldades que enfrentamos na nossa infância, bem como pelo apoio proporcionado durante os meus estudos no ensino médio, pois reconheço que, sem a sua ajuda, dificilmente eu teria chegado a esse nível de estudo, tampouco estaria escrevendo essas palavras.

À minha irmã Alice, pelo imenso carinho que tenho por você, entrando em nossas vidas de uma maneira não convencional, mas mostrando-nos que o amor de irmão não depende unicamente de laços biológicos. Saiba que a considero uma guerreira e vencedora e gostaria que esse trabalho servisse como um estímulo para a sua continuidade nos estudos, assim como para lhe mostrar que os nossos sonhos podem ser realizados, basta que não desistamos deles.

À minha querida e amada esposa Alesandra, pela companhia e compreensão nesses longos anos de nossa convivência, durante os quais enfrentamos inúmeras dificuldades e superamos grandes desafios. Juntos enfrentamos as inúmeras adversidades, traçamos objetivos comuns para nossas vidas e, com a ajuda um do outro, sempre conseguiremos alcançá-los. Dentre esses objetivos e dificuldades estava o sonho de cursar um mestrado, que se concretiza com esse trabalho que ora lhe dedico, pois acredito que ele representa um pouco de você também.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço à Professora Doutora Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, orientadora desse trabalho, pelas inúmeras oportunidades de crescimento pessoal que me proporcionou, durante o período que tive o privilégio de estar ao seu lado, absorvendo um pouco da sua sabedoria.

Ao Professor Doutor Marcos Roberto Furlan pela valorosa colaboração na elaboração da presente pesquisa.

À Professora Doutora Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto, por aceitar o convite em participar das bancas de qualificação e de defesa da presente dissertação, abdicando do seu precioso tempo para prestar suas contribuições à pesquisa científica e ao desenvolvimento do conhecimento.

Aos Professores do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, pelos aprendizados proporcionados e pela contribuição que têm dado para a existência e o desenvolvimento do Programa.

Aos Colegas de curso pela companhia durante essa dolorosa caminhada construtiva, na qual tivemos de abdicar de muitas coisas, compartilhando nossas angústias, sendo que, por meio desse texto, compartilho com todos vocês a alegria pela finalização dessa etapa.

Aos Funcionários do MDH pela ajuda e orientação nos momentos das dificuldades administrativas, em especial à querida Beli, que desde os primeiros dias do curso torcia pela chegada do dia da minha qualificação; à nossa estimada Secretária do curso: Alessandra, pelo empenho nos “bastidores”, fazendo com que o “show” continue.

Aos responsáveis pelos Departamentos ou Instituições de Ensino Superior onde a presente pesquisa foi realizada: a Professora Doutora Solange Helena Ximenes Rocha, o Professor Doutor Almir Moura da Rocha, o Professor Mestre Luis Fernando Gouvêa e Silva e o Professor Ildo Schlender, pela demonstração de confiança ao autorizarem a coleta dos dados para a presente pesquisa em vossos departamentos ou instituições.

Aos acadêmicos dos cursos de licenciatura que prontamente se voluntariaram para participar do presente estudo, demonstrando paciência e disposição ao responderem à extensa ferramenta de coleta de dados, utilizada nessa pesquisa.

Ao Professor Doutor Marco Antônio Chamon pelos importantes ensinamentos estatísticos e pelas proveitosas conversas epistemológicas e filosóficas, empreendidas nos dias de domingo, nos quais tive o privilégio de sentar-me à mesa e compartilhar o almoço com vossa família.

Ao meu caro colega e amigo Carlos Eduardo da Silva Queiroz pelas saudáveis discussões empreendidas, durante a prática diária de exercícios físicos, bem como por suportar os meus constantes devaneios e elucubrações, enquanto estudava e desenvolvia esse trabalho.

À minha esposa Alesandra Cabreira Dias pelo apoio que tem me oferecido nesse árduo processo de desenvolvimento, pela companhia durante as aulas e a escrita do trabalho, bem como pela paciência nos momentos em que necessitei me ausentar (desse mundo) para escrever o presente texto.

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo identificar e descrever as representações sociais e a construção identitária do professor, para acadêmicos de licenciaturas. Utilizou-se um referencial teórico interdisciplinar, referente às representações sociais e a formação da identidade social, numa perspectiva psicossocial. A pesquisa foi desenvolvida em quatro Instituições de Ensino Superior, localizadas na Cidade de Santarém/PA, sendo duas instituições públicas e duas privadas. A população pesquisada foi composta de 1.488 estudantes de graduação, matriculados nas instituições pesquisadas. Trata-se de um estudo realizado por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa, que teve como amostra 580 graduandos, matriculados em nove cursos de licenciatura. Como ferramenta de coleta foi utilizado um questionário, desenvolvido por Chamon (2003), composto de questões abertas e fechadas, por meio do qual se buscou identificar as crenças, as atitudes e os valores dos sujeitos da amostra, sobre o objeto de pesquisa: “ser professor”. Algumas das questões fechadas permitiram aos respondentes a livre escolha de uma ou mais respostas entre as alternativas propostas, outras solicitavam o posicionamento dos mesmos sobre determinadas proposições, sendo que para esse tipo de questão se utilizou a Escala de Likert. Os dados quantitativos foram tabulados com o auxílio do *software Sphinx*[®], possibilitando a sua apresentação na forma de figuras e de tabelas, assim como a análise a partir da estatística descritiva sobre os valores máximos e mínimos, da média e do desvio padrão. Os dados qualitativos foram coletados a partir das respostas formuladas pelos licenciandos, para a última questão do instrumento de coleta de dados. Trata-se de uma questão aberta, respondida por 506 sujeitos, cujas respostas foram categorizadas com o auxílio do *software ALCESTE*[®], que permitiu a posterior análise por meio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados sociodemográficos encontrados no presente estudo corroboram os encontrados em outras pesquisas desenvolvidas no país, demonstrando que os acadêmicos matriculados nos cursos de licenciatura, em geral, são provenientes das famílias pertencentes aos extratos sociais desfavorecidos, com renda de até três salários mínimos. As representações sociais sobre o objeto do presente estudo caracterizam a docência como uma ocupação desvalorizada e pouco reconhecida, porém muito útil socialmente e que exige criatividade e dedicação por parte dos professores, sendo também muito complexa e que acumula diversas funções além do ato pedagógico. A construção da identidade social e profissional dos licenciandos ocorre por meio das dinâmicas de afirmação e confirmação identitárias.

PALAVRAS CHAVE: Representações Sociais. Identidade Social. Formação de Professor. Licenciando.

ABSTRACT

THE SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE IDENTITY CONSTRUCTION OF THE TEACHER IN THE OPTICAL OF UNDERGRADUATES OF SANTARÉM/PA

This study aimed to identify and describe the social representations and identity construction teacher for students of undergraduates. We used a theoretical interdisciplinary method, relative to the social representations and social identity formation, in a psychosocial perspective. The research was conducted in four higher education institutions located in the city of Santarém/PA, two public and two private. The research population consisted of 1,488 undergraduate students enrolled in the institutions surveyed. This is study using an exploratory and descriptive, with quantitative and qualitative approach, which had a sample size of 580 undergraduates enrolled in nine courses. As collection data tool was used a questionnaire developed by Chamon (2003), composed of open and closed questions, through which it sought to identify the beliefs, attitudes and values of the sample, on the subject of research "be a teacher". Some of the questions were closed and allowed to the respondents the free choice of one or more responses among the proposed alternatives, in other questions was requested the placement of the interviewed about certain propositions, and for this type of question was used the Likert Scale. The quantitative data were tabulated with the help of the Sphinx[®] software, allowing its presentation in the form of figures and tables, as well as analysis from the descriptive statistic on the maximum and minimum values, mean and standard deviation. The qualitative data were collected from the responses formulated by undergraduates, for the latest question of data collection instrument. It is about an open question answered by 506 subjects, whose responses were categorized by the help of software ALCESTE[®] enabling later analysis by the technique of content analysis. The socio-demographic results found in this study corroborate the findings of other research carried out in our country, showing that the students enrolled in bachelor degree usually come from families belonging to the lower social classes, which receive up to three minimum wages. The social representations about the object of the present study characterizes teaching as an occupation undervalued and unrecognized, but very useful socially and that requires creativity and dedication by teachers, is also very complex and it accumulates various functions beyond pedagogical act. The construction of social identity and professional undergraduate occurs through the dynamics of identity affirmation and identity confirmation.

KEYWORDS: Social Representations. Social Identity. Teacher Formation. Undergraduate.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos pesquisados e respectivos percentuais de sujeitos	117
Tabela 2 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por gênero e tipo de IES	122
Tabela 3 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por gênero e curso	123
Tabela 4 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por idade e gênero	125
Tabela 5 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por idade e tipo de IES	126
Tabela 6 – Média e Desvio Padrão das idades dos sujeitos distribuídos por curso	126
Tabela 7 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por idade e curso	127
Tabela 8 – Faixas salariais de acordo com a média das idades dos licenciandos trabalhadores	132
Tabela 9 - Atitudes dos licenciandos sobre o objeto pesquisado	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas de realização da pesquisa	104
Quadro 2 - Comparativo entre abordagens quantitativas e qualitativas	106
Quadro 3 - Constituição do instrumento de coleta de dados	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização de Santarém, no Estado do Pará - Brasil	18
Figura 2 – A construção do si-mesmo proposta por George Herbert Mead	90
Figura 3 – Subdivisões do processo de categorização	93
Figura 4 – Representação esquemática da Teoria da Identidade Social (TIS)	101
Figura 5 – Fórmula para o cálculo amostral com base no tamanho da população	108
Figura 6 – Representação esquemática da triangulação de dados	114
Figura 7 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por períodos nos cursos	118
Figura 8 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por gênero	118
Figura 9 – Frequência relativa de sujeitos distribuídos por faixa etária	124
Figura 10 – Distribuição dos sujeitos, segundo as pessoas com quem dividem a moradia	128
Figura 11 – Frequência relativa dos sujeitos, de acordo como os turnos diários de trabalho	129
Figura 12 – Frequência relativa ao nível de ensino em que os sujeitos lecionam	131
Figura 13 – Frequência relativa dos sujeitos, de acordo com a renda pessoal	132
Figura 14 – Frequência relativa dos sujeitos, de acordo com a renda familiar	133
Figura 15 – Distribuição dos sujeitos, de acordo com o grau de escolaridade do pai	135
Figura 16 – Distribuição dos sujeitos, de acordo com o grau de escolaridade da mãe	135
Figura 17 – AFC entre os cursos e o grau de escolarização dos genitores	137
Figura 18 – Distribuição dos sujeitos de acordo com o tipo de escola frequentada no Ensino Médio	139
Figura 19 – Distribuição dos sujeitos de acordo com o tipo de curso concluído no Ensino Médio	140
Figura 20 – Frequência relativa dos sujeitos quanto aos motivos da opção pela docência	142
Figura 21 – AFC entre os cursos e os motivos da opção pela docência	144

Figura 22 – Frequência relativa dos sujeitos quanto às razões da opção pela docência	146
Figura 23 – Representação gráfica da intensidade das atitudes dos sujeitos	150
Figura 24 – Variação na intensidade da atitude “falta de valorização e reconhecimento” entre os períodos	153
Figura 25 – Variação na intensidade da atitude “ser professor é útil” entre os períodos	160
Figura 26: Opiniões dos sujeitos sobre as características essenciais do professor	165
Figura 27 – AFC entre os cursos e as características essenciais do professor	169
Figura 28 – AFC entre os períodos e as características essenciais do professor	170
Figura 29 – Classificação hierárquica descendente das classes	175
Figura 30 – Dendograma das classes identificadas e palavras com maior qui-quadrado	176
Figura 31 – Mapa conceitual da Classe 4	186
Figura 32 – Mapa conceitual da Classe 2	191
Figura 33 – Temas centrais da Classe 3	195
Figura 34 – A representação do <i>Carrefour</i>	202
Figura 35 – Mapa conceitual da Classe 1	204
Figura 36 – Temas centrais da Classe 1	206
Figura 37 – Representação gráfica do campo representacional	209

LISTA DE SIGLAS

AFC - Análise Fatorial de Correspondência

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DIEESE - Departamento Intersticial de Estatística e Estudos Socioeconômicos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OECD - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio

RS - Representações Sociais

UCI - Unidade de Contexto Inicial

UCE - Unidade de Contexto Elementar

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 O Problema de Estudo	15
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo	20
1.5 Organização do Trabalho	25
2 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO	27
2.1 Os professores ao longo da história	27
2.2 Breve histórico da formação docente no Brasil	28
2.3 Paradigmas e a formação docente	35
2.5 A formação de professores enquanto processo de socialização	42
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	47
3.1 O conceito, os tipos e as funções das representações sociais	48
3.2 Origens do Conceito	50
3.3 Universos reificado e consensual	54
3.4 Condições para a emergência das representações sociais	59
3.5 Dimensões das representações sociais	62
3.6 Os processos de formação da representação social	66
3.7 O sujeito em busca de respostas: a teoria da atribuição	71
4 IDENTIDADE: conceitos e modelos	78
4.1 Uma breve noção de Identidade	80
4.2 A identidade e o eu/self	86
4.2.1 O <i>self</i> e os processos da (re)construção do “eu” e do “me”	86
4.2.2 Processos Identitários	91
4.2.3 Os grupos sociais e os processos de socialização	96
4.3 A Identidade Social	100
5 MÉTODO	103
5.1 Tipo de Pesquisa	105
5.2 O <i>locus</i> da pesquisa	107
5.3 A população e a amostra da pesquisa	107
5.4 A coleta de dados	109
5.5 O instrumento de coleta dos dados	110
5.6 A análise de dados	112
5.6.1 A técnica de triangulação	113
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	116
6.1 Caracterização da Amostra	116
6.1.1 Gênero	118
6.1.2 Idade	123
6.1.3 Estado civil e pessoas com quem divide a moradia	127
6.1.4 Tamanho da Família	128
6.1.5 Trabalho e Rendas Pessoal e Familiar	129
6.1.6 Grau de escolaridade dos genitores	134
6.1.7 Tipo de escola e de curso frequentado no Ensino Médio	139
6.2 Eixo da opção profissional	141
6.3 Eixo representacional – “ser professor”	147

6.4 Eixo identitário – “ser professor”	164
6.5 Dados Qualitativos	171
6.5.1 Classificação Hierárquica Descendente	174
6.5.2 Primeiro Bloco – Necessidades Docentes	179
6.5.2.1 Classe 4 – Valorização	180
6.5.2.2 Classe 2 – Estrutura	187
6.5.3 Segundo Bloco – Processo Ensino/Aprendizagem	191
6.5.3.1 Classe 3 – Método	192
6.5.3.2 Classe 1 – Prática Docente	196
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	219

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem pesquisado sobre a educação, bem como sobre a instituição escolar e, não menos, sobre os seus atores, ou seja, os professores, os alunos e a equipe administrativa, que desempenham importantes papéis nesse ambiente em que ocorrem importantes interações sociais. É de consentimento geral que tanto a família quanto a escola desempenham uma função de extrema relevância social, sendo que é justamente nesse ambiente de trocas nos quais a maioria das crianças do “mundo moderno”, tem a oportunidade de travar contato com a realidade totalmente diferente do qual estava, até então, familiarizada. O professor assume, nesse contexto, um importante papel de mediador social entre o aluno e o ambiente no qual está inserido, recebendo assim, uma enorme responsabilidade.

Juntamente com as exigências atuais (conhecimento, complexidade), os professores convivem ainda, no atual contexto social brasileiro, com a desvalorização da profissão, que conduz para uma situação financeira que beira ao proletariado. Diante dessa realidade os professores se veem obrigados a enfrentar muitos turnos de aula, em várias turmas, e trabalhando conteúdos diversos. Estes são apenas alguns dos fatores que podem influenciar na imagem negativa que se tem da docência nos dias atuais (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

O interesse para o presente estudo teve a sua origem durante uma breve experiência do autor, no Curso de Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES), localizada na Cidade de Santarém, no Estado do Pará. Diversos questionamentos surgiram durante a estada como professor em sala de aula, quando os alunos eram solicitados a se identificar, apresentar e expor os motivos que os levaram a optar pela escolha da profissão docente. O contexto de vida extremamente diversificado dos alunos pode ser facilmente percebido, mas a questão mais surpreendente era o relato de uma grande parcela afirmando que não desejava ser professor e que as suas escolhas haviam sido feitas por vários motivos, demonstrando atitudes de pouca identificação com a docência. Era sentido também algum desconforto por parte desses alunos ao falar das suas escolhas, sendo que muitos deles despendiam grandes esforços para justificá-las.

Verificou-se, então, a necessidade de se buscar um aprofundamento sobre as escolhas que poderiam conduzir esses jovens a procura de áreas do conhecimento que não estavam nos seus planos iniciais como possíveis profissões, as quais poderiam vir exercer futuramente. A partir do questionamento inicial, outras questões surgiram e puderam ser aprofundadas, durante as disciplinas do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e

Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté (UNITAU). Algumas destas questões foram respondidas teoricamente, durante o estudo das tais disciplinas, sendo incorporadas ao referencial teórico apresentado neste trabalho. Outras interrogações permaneceram, por se tratarem de questões que necessitavam a obtenção de dados concretos, a partir do estudo específico da população com a qual se deparou inicialmente.

Sendo assim, com o intuito de se verificar os meios e as estratégias utilizadas pelos licenciandos, para adaptação à sua futura profissão aos seus anseios, suas crenças, seus valores e suas opiniões, é que surgiu a necessidade e o interesse de investigar quais são e como os discentes vão construir as suas identidades enquanto professor, durante a formação acadêmica/inicial. Considerando-se também a complexidade dessa proposta, torna-se imprescindível o desenvolvimento de uma investigação que utilize uma “lente” psicossocial, a fim de ampliar a nossa compreensão acerca dos processos dinâmicos que ocorrem entre os universos cognitivo e social, pois como afirma Bronfenbrenner (1996), enquanto humanos, somos seres sociais inseridos em ambientes de constantes trocas, compondo um sistema que contém outros subsistemas que se encontram inter-relacionados. Cada um desses subsistemas compõe um ambiente imediato de possível de troca, ou seja, mais próximo do indivíduo em desenvolvimento, no qual pode ocorrer um intercâmbio dinâmico e bidirecional. Assim sendo, este indivíduo em desenvolvimento ao mesmo tempo em que transforma esse ambiente – ou os diversos ambientes imediatos nos quais que está inserido é transformado por ele.

1.1 O Problema de Estudo

Diversos são os problemas enfrentados pela educação brasileira nos últimos anos. Problemas esses que vão desde a questão da desvalorização salarial, que levam ao empobrecimento financeiro do docente e conduzindo à escassez de professores em determinados níveis educacionais. Isso posto, há de se colocar em prática os projetos de democratização do ensino; chegando aos fatores ligados às causas sociais, as quais conduzem os professores a uma excessiva carga emocional e cognitiva (GATTI e BARRETTO, 2009; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009; GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011).

Embora todos esses problemas aflijam a docência, é representativo o percentual da população que chega ao nível superior, e faz a opção por um curso de licenciatura. Os dados divulgados pelo IBGE em 2010, sobre o Censo da Educação Superior, demonstram que 17% das matrículas dos cursos presenciais de graduação, eram efetuadas em cursos de licenciatura.

O percentual de matrícula em cursos de licenciatura aumenta para 45,8%, quando são analisadas as matrículas realizadas nos cursos oferecidos na modalidade à distância (IBGE, 2010). Esta questão suscita alguns questionamentos, plausíveis de serem pesquisados cientificamente, no intuito de se elucidar a situação:

- Há ofertas de trabalho docente na educação, mas será que as pessoas que optam pela profissão, realmente tiveram a oportunidade de fazer uma escolha profissional?
- Quais são as representações sociais de “ser professor” para os acadêmicos dos cursos de licenciaturas?
- Como se ocorre a construção da identidade profissional docente dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas?

Assim, pretende-se por meio deste estudo, abordar as representações sociais de “ser professor” e da identificação profissional, sob a ótica de acadêmicos de licenciaturas da Cidade de Santarém/PA, por meio de uma visão interdisciplinar. De acordo com Hernández (1998, p. 172), “não basta estudar um evento a partir de uma área do conhecimento, é urgente transdiscipliná-lo a fim de relacioná-lo à reestruturação permanente dos saberes que levam o homem a situar-se na ordem cósmica e social”. Para tanto, parte-se da premissa de que os fatores influenciadores na formação da identidade profissional e social do professor, assim como as representações sociais (RS) que acadêmicos podem ter de ser professor, são de ordens biopsíquica, social, política e econômica, estando todos estes universos inter-relacionados e, dessa forma, impossibilitados de serem estudados fora do seu contexto. De acordo com esta perspectiva, este estudo pretende, a partir dos estudos de Moscovici, Jodelet, Chamon, Dubar, Hall, Bauman e outros teóricos, responder a pergunta: quais são as representações sociais que os acadêmicos de licenciatura constroem sobre “ser professor” e como essas representações se transformam (ou não) durante a (re)construção da sua identidade docente?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as representações sociais de “ser professor” na ótica de graduandos de licenciaturas, caracterizando a (re)construção da identidade docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

Caracterizar o perfil dos acadêmicos de licenciaturas, em termos sociodemográficos, do percurso estudantil e da escolha acadêmica.

Analisar as Representações Sociais dos acadêmicos de licenciatura sobre o objeto “ser professor”.

Descrever a (re)construção da identidade docente durante o percurso acadêmico dos licenciandos, a partir do referencial teórico.

1.3 Delimitação do Estudo

Este trabalho foi realizado com acadêmicos matriculados em cursos presenciais de licenciatura, em quatro Instituições de Ensino Superior da Cidade de Santarém/PA. A cidade de Santarém está localizada na Região Oeste do Estado do Pará, à margem direita do Rio Tapajós (afluente do Rio Amazonas), na mesorregião denominada de Baixo Amazonas, microrregião de Santarém. A área territorial total do município é de 22.887 km², o que representa 1,83% do Estado do Pará (SEMPPLAN, 2010).

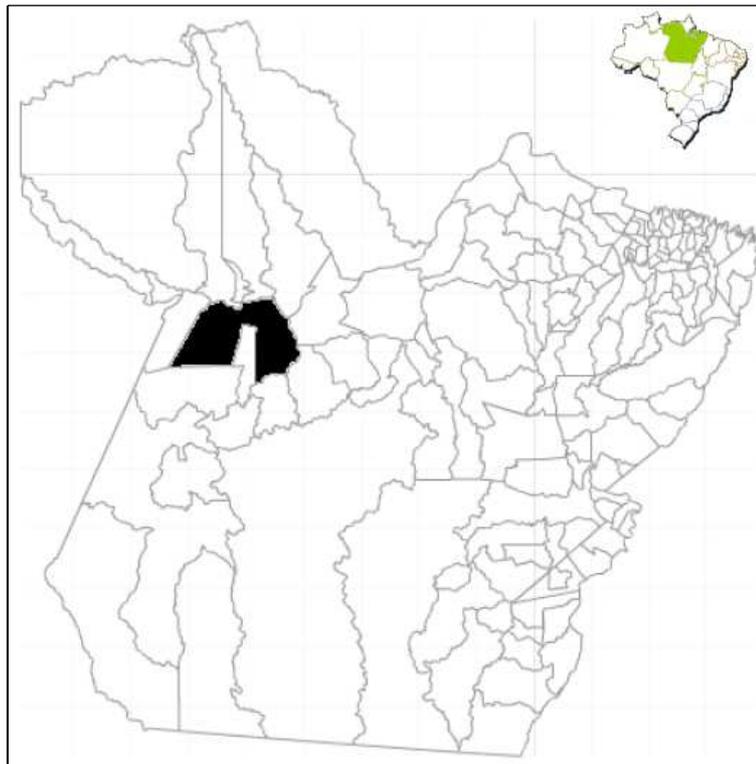


Figura 1: Mapa da localização de Santarém, no Estado do Pará – Brasil.

No canto superior direito da Figura 1 é apresentado um pequeno mapa do Brasil, com o Estado do Estado do Pará em destaque. Logo abaixo é apresentada divisão territorial do Estado do Pará, a partir do contorno dos 143 municípios pertencentes que o compõem. A área que se encontra preenchida na tonalidade preta, corresponde ao território do Município de Santarém.

Devido à localização geográfica do município, o principal acesso à Cidade de Santarém se dá pelas vias fluvial e aérea. O interior do Estado do Pará conta com uma deficiente malha rodoviária que, em sua grande maioria, é constituída de estradas sem qualquer tipo de pavimentação. Associada a falta de pavimentação dos acessos terrestres, as condições climáticas da região somam-se aos fatores limitantes do acesso por terra, pois no período de chuvas na Região Amazônica (novembro a maio), tais acessos tornam-se praticamente intrafegáveis, devido ao elevado volume pluviométrico que atinge a região. Durante período de estiagem na Amazônia, é possível o deslocamento por via terrestre até Santarém, sendo que o principal acesso rodoviário à sede do município ocorre por meio da BR 230 (BR Transamazônica), em conexão com a BR 163.

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), por meio do Censo referente ao ano de 2010, demonstram que o Município de Santarém possuía uma população de 294.580 habitantes. Os habitantes do gênero masculino somavam um total de 145.533 habitantes, representando 49,4% da população do município. As mulheres, por sua vez, somavam um total de 149.047 habitantes, quantitativo esse que representava 50,6% da população. Os habitantes da área urbana do município somavam 215.790 pessoas, representando aproximadamente 73% da população. A área rural, por sua vez, era habitada por 78.790 pessoas, as quais representavam aproximadamente 27% do total da população municipal (IBGE, 2010).

De acordo com dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2012) a Cidade de Santarém possuía, na data em que se efetuou a consulta para o presente estudo, 15 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas. Desse total, cinco instituições ofereciam cursos de graduação na modalidade presencial, sendo que dentre essas, quatro foram selecionadas como locais para o desenvolvimento da presente pesquisa. Utilizou-se o critério de acessibilidade para a seleção das IES, pois apenas quatro dessas instituições se mostraram interessadas em participar do presente estudo.

1.4 Relevância do estudo

De acordo com os dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponíveis no período em que esta pesquisa foi realizada, o número de matrículas no Ensino Superior Brasileiro, ano de 2010, foi de 6.379.299. Considerando apenas os cursos presenciais, que representavam mais de 85% do total de matrículas no Ensino Superior, percebe-se um total de 5.449.120 alunos matriculados. Comparando esses números, com aqueles divulgados há dez anos, verifica-se um acréscimo de mais de 170% no número de matrículas neste nível educacional. O maior percentual de aumento ocorreu, sobretudo, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Especificamente na Região Norte, local onde está situada cidade na qual esta pesquisa foi realizada, esse acréscimo ultrapassou os 200%, no referido período (BRASIL, 2010).

Embora tenha ocorrido esse crescimento vertiginoso no número de matrículas, conforme demonstrado anteriormente, o número de brasileiros possuidores de diplomas de nível superior ainda encontra-se muito aquém do esperado. De acordo com os dados divulgados pelo Relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD, 2008), apenas 11% da população brasileira com idade entre 25 e 64 anos, possui o diploma desse nível educacional, estando incluídos nesse percentual os titulados em nível de mestrado e doutorado.

A opção por cursar determinada graduação em nível superior, está associada aos interesses em seguir uma carreira profissional futuramente. Sendo assim, no momento do jovem fazer uma opção profissional, depara-se com diversos dilemas, sendo um deles a própria escolha profissional, pois ela é influenciada tanto pelas suas características subjetivas, como pelas características objetivas. Significa dizer que a escolha de uma profissão não depende somente da pessoa que irá fazê-la ou apenas de suas características e capacidades pessoais, mas, sobretudo, do contexto social, histórico e econômico no qual a pessoa está inserida. Dessa maneira, diante das opções de escolha profissional, muitas vezes o jovem se depara com situações que tornam as possibilidades de escolha limitadas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

De acordo com os dados do Resumo Técnico do Ministério da Educação divulgados no ano de 2011, dentre as graduações mais procuradas estão os cursos de licenciaturas. Conforme esse documento, as matrículas efetuadas nos cursos de licenciaturas presenciais e a distância, no ano de 2010, totalizaram 1.354.989. Este número representa mais de 21% do

total das matrículas dos cursos de graduação em todas as modalidades de ensino (presencial e a distância). Considerando apenas as matrículas efetuadas nos cursos oferecidos na modalidade presencial, verifica-se que 17% delas foram realizadas nos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2011).

Embora pareça expressivo o número de matrículas nos cursos de licenciaturas, dados divulgados pelo MEC no ano de 2011, demonstraram a progressiva diminuição no número de jovens interessados em ingressar na carreira docente nos últimos anos. O desinteresse pela docência parece estar associado, principalmente, à desvalorização salarial que a profissão vem enfrentando nos últimos anos. Outros motivos estão associados, como por exemplo, as condições inadequadas de trabalho, a violência cada vez mais presente nas escolas, assim como, a falta de uma perspectiva motivadora por meio de um plano de carreira atraente e uma formação continuada de qualidade (BRASIL, 2007).

Além da diminuição no número de candidatos à docência, esse mesmo estudo demonstra que a evasão dos alunos de licenciaturas, durante o período de formação é considerável. Diversos fatores podem motivar os licenciandos a desistir do curso, dentre eles estão as sucessivas repetências nos anos iniciais e a falta de recursos, financeiros e materiais, para que garantam manutenção do aluno no ensino superior, mesmo que o curso seja oferecido numa instituição pública (BRASIL, 2007).

Outra questão que se apresenta como preocupante é o abandono da carreira docente, por professores que já estavam em efetivo exercício das suas funções, assim como, a rotatividade nos serviços educacionais. De acordo com dados do DIEESE (2011), no Estado do Pará, a taxa de pedidos de demissão no setor de serviços, no ano de 2010, atingiu 21,4%, sendo que especificamente o subsetor da educação atingiu uma taxa de rotatividade de 19%, ou seja, de professores que trocaram de emprego, mas que não necessariamente abandonam a profissão. Quanto aos pedidos voluntários de demissão, eles atingiram 27,1% nesse mesmo ano. Estes dois fatores são preocupantes, pois demonstram que uma parcela considerável de docentes está insatisfeita com as condições específicas de seu trabalho, bem como, com a própria profissão docente em geral. Uma parcela relevante destes pedidos de demissão pode conduzir ao afastamento definitivo da profissão, principalmente em busca de outro trabalho mais rentável e/ou reconhecido socialmente.

O Relatório Preliminar sobre a Atratividade da Carreira Docente no Brasil, divulgado pela Fundação Carlos Chagas (2009) aponta não somente a queda na procura pelos cursos de licenciatura, que vem ocorrendo no Brasil, mas também uma mudança no público que tem se interessado por esses cursos. É sobre esse novo público que opta pela licenciatura, que Mello

(2000), citado no estudo desenvolvido por Abramovay (2004), em colaboração com a UNESCO, afirma que “[...] dos que ingressam em cursos de formação de professores, a grande maioria não se interessa em ser professor”, mas sim “[...] biólogos, geógrafos, matemáticos, linguistas, historiadores ou literatos [...]”. Além disso, os cursos de licenciaturas são frequentados, na sua grande maioria, por alunos procedentes do sistema público de ensino, havendo uma enorme disparidade quanto ao acesso à universidade. Os alunos que frequentam os cursos de maior prestígio social são quase que exclusivamente egressos da rede privada de Educação Básica (BRASIL, 2007; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009).

Quanto aos alunos que obtêm um diploma em cursos de licenciaturas e opta por seguir a carreira de professor, uma considerável parcela presta concurso para desempenhar a função docente no serviço público, sendo essa a principal preferência dos docentes da Educação Básica. Os professores costumam valorizar o serviço público devido às vantagens oferecidas, como, por exemplo, a estabilidade no emprego garantida por lei, a aposentadoria com salário integral, os planos de saúde, assim como a oportunidade de ter uma carreira estruturada (BRASIL, 2007; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009; GATTI; BARRETTO, 2009).

Diversas são as razões que poderiam ser utilizadas para explicar o porquê de algumas profissões serem social e economicamente mais valorizadas do que outras, influenciando diretamente na escolha profissional dos jovens que estão buscando, não somente uma profissão, mas também uma identidade profissional valorizada, que possa lhes garantir um *status* social reconhecido (DUBAR, 2005; DESCHAMPS e MOLINER, 2009). A profissão docente, enquanto possibilidade profissional, também é influenciada diretamente pelos fatores históricos, sociais e econômicos, sendo o contexto em que o indivíduo se encontra, configura-se como um forte determinante na opção (ou não) pelo magistério (BRASIL, 2007).

A região amazônica em geral, especialmente o Estado do Pará e, sobretudo, o município de Santarém, caracterizam-se pela reduzida oferta de empregos formais, principalmente no setor industrial. Excetuando-se as regiões metropolitanas de Manaus e Belém, que passaram por intenso processo de industrialização e receberam incentivos governamentais para o desenvolvimento, a região amazônica oferece reduzidas oportunidades de trabalho formal.

Essas características regionais são confirmadas pelos dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE, 2011), referentes aos anos de 2010 e 2011, os quais demonstram que o Estado do Pará possuía, nesse período, um total de 951.235 postos de trabalho formais, sendo que destes 468.454 estavam

localizados na região metropolitana de Belém. Assim, do total de empregos formais que o Estado possuía, cerca da metade deles estavam concentrados na sua capital e no entorno da mesma. Ao restante dos municípios localizados no interior do estado, fica distribuída a outra metade dos postos de trabalho formais, sendo o município de Santarém um desses.

A Cidade de Santarém se caracteriza como um polo de referência regional, quanto aos aspectos políticos, econômicos e culturais. Os interesses políticos inerentes ao município se projetaram recentemente no cenário estadual, na forma de um referendo popular, por meio do qual se buscava a divisão territorial do Estado do Pará. A divisão proposta nesse referendo previa a Cidade de Santarém como a capital do Estado do Tapajós, o qual seria um dos três novos estados formados, caso houvesse a aceitação popular da mesma.

Quanto aos aspectos econômicos, o município serve tanto como “porta” de saída de produtos agrícolas (principalmente o soja) e nativos (madeira, castanha do Pará), como para a chegada de produtos industrializados, vindos de outras regiões do país (principalmente do sudeste e do sul), assim como do exterior. Os produtos que chegam à cidade, principalmente por via fluvial, são descarregados nos porto da cidade e servem, sobretudo, para o abastecimento do município e das cidades ribeirinhas próximas.

Enquanto polo de referência cultural para a região, a cidade é destaque nas manifestações religiosas e folclóricas, e nas oportunidades de estudo oferecidas aos jovens residentes nas regiões próximas, por meio dos cursos de nível médio e superior. Os habitantes expressam a sua religiosidade, principalmente, por meio da festa em homenagem a Nossa Senhora do Nazaré, conhecida como o “Círio de Nazaré”. O folclore tem sua principal manifestação com a conhecida “Festa do Sairé”, centrada nas lendárias figuras dos botos Rosa e Tucuxi. Essa festa gira em torno de uma das famosas lendas amazônicas, similar ao “conto da sereia”, nas qual os botos teriam o poder de encantar as donzelas ribeirinhas para engravidá-las.

Concernente ainda ao campo cultural, mas especificamente ao setor educacional, a cidade concentra grande número de escolas que oferecem o Ensino Médio e, o maior número de Instituições de Ensino Superior do Oeste do Estado (15 IES). Dessa maneira, muitos jovens das comunidades, vilas e cidades localizadas, principalmente, às margens dos dois grandes rios que cruzam a região e banham cidade (Tapajós e Amazonas), migram para Santarém, com o intuito tanto de cursar o Ensino Médio, bem como os cursos de nível superior oferecidos numa das IES localizadas na cidade.

Quanto às oportunidades de trabalho, de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2010, o município

de Santarém possuía 4.041 empresas atuantes. Essas empresas ofereciam 37.684 postos de trabalho, sendo que desse total, 32.938 eram considerados trabalhadores assalariados, os quais recebiam, em média, 1,9 salários mínimos (BRASIL, 2010).

De acordo com dados divulgados pela Prefeitura Municipal (SANTARÉM, 2010), o setor de serviços contribui com 77% do Produto Interno Bruto (PIB) do município, sendo que os serviços educacionais estão inseridos nessa categoria. O setor industrial contribui com aproximadamente 14% e o agropecuário com apenas 9% do PIB municipal. A remuneração média da população do paraense, no mês de dezembro de 2010, era de R\$ 1.494,51, de acordo com dados divulgados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2010). Os professores estaduais, no ano de 2012, de acordo com a publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2012) tinham um vencimento de R\$ 1.451,00, por 40 horas de trabalho docente semanal.

As vagas de emprego, ocupadas por professores nos diversos níveis da Educação Básica, da rede pública de ensino municipal e estadual do Município de Santarém, no ano de 2012, correspondia a 10.340 postos de trabalhos, ou seja, aproximadamente 28% do total dos postos de trabalho disponíveis no município. As escolas da rede municipal de ensino possuíam um total de 7.511 postos de serviço, ocupados por professores que lecionavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. De todos esses postos de trabalho, 611 eram ocupados por docentes que trabalhavam na Educação Infantil e 6.900 por professores do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

A rede estadual de ensino, no ano de 2012, empregava 2.829 professores, estando esses distribuídos entre os níveis de ensino Fundamental e Médio. Os empregos destinados ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental correspondiam a 72 postos de trabalho, sendo que o segundo ciclo desse mesmo nível de ensino, oferecia outros 1.178 postos. O número de vagas de emprego ocupadas por professores do Ensino Médio era igual a 1.579, sendo assim divididos: 599 no primeiro ano, 452 no segundo ano e 528 no terceiro ano (BRASIL, 2012).

Considerando-se a quantidade de empregos formais existentes no município de Santarém no ano de 2010, assim como o número de postos de trabalho ocupados por professores no ano de 2012, verifica-se que a docência é uma opção de trabalho, na qual uma parcela considerável da população trabalhadora do município está atualmente empregada. Esses empregos se caracterizam por serem públicos e regidos por um estatuto, que garante aos professores uma série de vantagens trabalhistas, como estabilidade, salário fixo, férias remuneradas e 13º salário.

A grande maioria dos postos de trabalho de professores de Santarém está distribuída no Ensino Fundamental, sendo que aproximadamente 26% não possui formação em nível superior, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dos 2.645 professores que não possuem a formação mínima necessária para atuar no Ensino Fundamental, 99,8% possuíam formação em nível médio e 0,2% apenas o Ensino Fundamental completo. Dentre os que possuíam a formação em nível médio, 25% cursaram o Ensino Médio na rede regular de ensino e 73% eram formados nos antigos Cursos Normais de formação de professores (BRASIL, 2012).

A grande maioria dos docentes que tem formação até o Ensino Médio atua na rede municipal de ensino, aproximadamente 92,8%, sendo que 56% lecionam na zona rural. O segundo ciclo do Ensino Fundamental é o nível de ensino em que a maioria desses professores atua, absorvendo 50% desses docentes. O primeiro ciclo do Ensino Fundamental se apresenta em segundo lugar em relação à empregabilidade desses professores, pois cerca de 24% deles lecionam nesse nível de ensino (BRASIL, 2012).

Diante das limitadas oportunidades de emprego, associadas ao contexto geográfico, cultural e socioeconômico da Região Amazônica em geral e, em especial do município de Santarém, verifica-se que a necessidade de aprofundar os estudos, tanto no sentido de se identificar o perfil dos acadêmicos que frequentam os cursos de licenciaturas, assim como estudar o processo de construção das representações sociais sobre o “ser professor”. Essa necessidade se deve ao fato das representações sociais possuírem, como afirma Chamon (2007), diversas funções: a função de saber, a função identitária, a função de orientação e a função de justificação. Assim, a construção e a reconstrução da identidade docente estão baseadas nos sistemas representacionais nos quais os licenciandos se apoiam.

1.5 Organização do Trabalho

O presente trabalho está organizado a partir de uma base teórica, a qual dá o suporte para a pesquisa empírica, que é realizada concomitantemente. Inicialmente são apresentados estudos de revisão da literatura, no qual se busca a apropriação dos conceitos, processos e legislações inerentes à formação docente. Posteriormente são abordados os fenômenos e os processos de construção das representações sociais, assim como, da construção da identidade docente. Com base nesta fundamentação teórica, foi desenvolvida a parte empírica do trabalho, por meio da aplicação de um questionário, contendo questões relacionadas ao objeto

de estudo. Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística com o auxílio de *Softwares* específicos e, posteriormente, categorizados para que se procedesse à análise de conteúdo. Os resultados preliminares deste estudo, considerando os fatores quantitativos e qualitativos estão apresentados ao final do trabalho.

Desta forma, no intuito de seguir uma sequência no desenvolvimento do presente estudo, organizou-se o trabalho em sete capítulos. O primeiro capítulo trata da introdução do trabalho, na qual está compreendida a abordagem do problema, seguida da apresentação dos objetivos do estudo, da justificativa, da delimitação e da sua relevância.

Os capítulos dois, três e quatro fornecem o suporte teórico à pesquisa, por meio dos quais se procedeu à revisão da literatura. O Capítulo dois traz as fundamentações inerentes à formação docente, contendo uma base histórica, algumas questões legais sobre a docência e uma abordagem da formação enquanto processo. No Capítulo três é apresentada a teoria das representações sociais, com seus processos e as condições necessárias para sua emergência. O Capítulo quatro traz o aprofundamento teórico acerca dos conceitos e dos modelos de identidade. O Capítulo cinco ficou reservado à apresentação dos procedimentos metodológicos que foram seguidos para o desenvolvimento do presente estudo. No Capítulo seis são apresentados os resultados e as discussões sobre os dados coletados, buscando a sua conexão com a revisão de literatura e com outros trabalhos realizados. Finalmente, no Capítulo sete são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

2 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

Nesse capítulo procede-se a um breve aprofundamento histórico e teórico sobre a formação de professores no Brasil. Na parte inicial do mesmo se apresenta de maneira concisa o histórico da formação docente no Brasil, na qual se busca abordar alguns avanços e retrocessos ocorridos nesse percurso, além de verificar que os mesmos, embora pareçam lineares, possuem descontinuidades. Em seguida faz-se um aprofundamento teórico sobre a formação docente, numa perspectiva processual, mediada pela socialização.

2.1 Os professores ao longo da história

A função social ocupada pelo professor atualmente, possui uma origem histórica na antiguidade, podendo até mesmo ser confundida com a própria história da humanidade. Ela está relacionada com a transmissão dos bens culturais de uma geração de indivíduos para a sua geração sucessora, gerando condições para que a espécie humana possa constituir uma sociedade, assim como garantir desenvolvimento dos indivíduos dentro dessa mesma sociedade. É nesse sentido que Abbagnano (2007, p. 357) afirma: “[...] uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não for transmitida de geração para geração [...]”, sendo que “[...] as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação”.

Sobre as origens da função de docente, Roldão (2007, p. 97) afirma que esta é uma atividade que vem sendo praticada muito antes de se produzirem conhecimentos sistematizados sobre ela, sendo que a mesma “[...] existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história”. Nas comunidades primitivas, por exemplo, a educação era direcionada para as crianças, para que elas aprendessem os costumes e habilidades práticas de suas tribos, imitando os mais velhos. Dessa maneira, os pais podem ser considerados os primeiros professores nas sociedades mais antigas, por iniciarem seus filhos na cultura de sua tribo ou comunidade (HOUSTON, 2009).

Os primeiros professores de que se tem registro histórico escrito, foram os mestres escribas (peritos na escrita), os sacerdotes e, os reis das antigas dinastias, do século 18 a.C. Esses professores do período arcaico se utilizavam de métodos mnemônicos e repetitivos para a transmissão autoritária dos ensinamentos destinados principalmente, aos sucessores das castas dirigentes, ou seja, o filho do rei, os nobres da corte e aqueles possuidores de certa

mobilidade social, como os artistas. Embora se tenha registros de que esta transmissão era baseada em escritos, a transmissão dos ensinamentos era feita de forma oral, uma vez que a oratória era mais importante do que a escrita para o domínio político. Os conhecimentos transmitidos se baseavam em princípios morais e disciplinares necessários à preparação para as funções de comando (MANACORDA, 2006).

Desde as antigas civilizações (chinesa, grega e egípcia), alguns membros destas sociedades eram designados para desempenharem o papel de professor. Durante um longo período da história, o papel de professor foi desempenhado exclusivamente pelos homens. As atribuições que lhes eram delegadas, assim como as responsabilidades, o status social que possuíam na comunidade em que estavam inseridos e a remuneração que recebiam (ou não) pelos seus serviços, variaram muito e tiveram evoluções e retrocessos ao longo da história (HOUSTON, 2009).

De maneira semelhante às antigas civilizações, a história da educação no Brasil teve início com o trabalho de professores exclusivamente do gênero masculino, centrados, porém, no modelo religioso de educação. Os padres jesuítas foram os precursores da educação brasileira, pois como aponta Giraldelli Júnior (2009) os primeiros professores brasileiros foram os três sacerdotes da Companhia de Jesus, que desembarcaram no Brasil em meados do século XVI, sendo que um deles era o padre Manoel da Nóbrega. Nesse sentido, Louro (1997, p. 94) afirma que os jesuítas representaram importante apoio ao plano empreendido por Portugal para colonizar o Brasil. Os objetivos dessa empreitada espiritual, contudo, eram maiores do que a simples conversão indígena ao cristianismo, buscando o salvamento das suas almas.

A partir dos interesses econômicos portugueses pelo recente território conquistado, são lançadas as bases do modelo educacional pretendido para a nova colônia. No tópico seguinte são apresentados e discutidos os principais marcos históricos que influenciaram diretamente nos rumos tomados pela educação brasileira, e as diferentes exigências para a formação de professores ao longo desses períodos.

2.2 Breve histórico da formação de professores no Brasil

Nesse subitem, abordar-se-á a formação de professores no Brasil enquanto processo histórico mediado pela constante intervenção dos poderes constituídos, demonstrando que a profissão de professor, desde os seus primórdios, esteve atrelada aos interesses políticos e

econômicos das classes dominantes. É nesse sentido que Nóvoa (1991, p. 21) ratifica que “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”.

Busca-se, então, um afastamento da “armadilha” que poderia conduzir ao vislumbamento dos processos estabelecidos historicamente, acerca da formação docente, enquanto uma continuidade homogênea, durante o percurso da história da educação brasileira. Para tanto, faremos uma breve exposição das continuidades e rupturas, que foram se estabelecendo historicamente no processo de formação de professores, apoiados nos conceitos linguísticos de sincronia e diacronia, postulados por Saussure (2006).

Os conceitos de sincronia e de diacronia definem o “[...] cruzamento das duas ordens de fenômenos relativos ao mesmo objeto [...]”, nesse caso, a formação de professores. Sendo assim, consideramos como “[...] sincrônico tudo que se relacione com o aspecto estático [...]” ligado à formação, da mesma forma que consideramos como “[...] diacrônico tudo o que diz respeito às evoluções” e recuos relacionados à formação de professores, ocorridos historicamente (SAUSSURE, 2011, p. 96). O processo de formação de professores é composto por elementos sincrônicos, os quais têm uma continuidade temporal e, são ocasionalmente atravessados por fenômenos diacrônicos. Ao ser atravessado por tais fenômenos, o sistema não se altera totalmente, mas “[...] apenas alguns elementos são alterados sem atenção à solidariedade que os liga ao todo” (SAUSSURE, 2006, p. 100).

É nesse sentido que Roldão (2007, p. 94) nos apresenta o principal elemento que poderíamos considerar como sincrônico, pois é o “[...] distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas [...]”, esse elemento que a autora denomina de “[...] *acção de ensinar*” (grifos da autora). Por sua vez, Saviani (2006) propõe uma periodização histórica da educação brasileira, baseada em acontecimentos históricos que, de uma forma ou de outra, causaram alterações no processo de formação dos professores, os quais podem ser considerados como elementos diacrônicos desse processo.

A história da educação brasileira estaria dividida, de acordo com Saviani (2006), em duas grandes etapas. A primeira dessas etapas compreenderia o período histórico situado entre o ano de 1549 a 1890, sendo esta etapa subdividida em três períodos distintos. O primeiro período da primeira etapa corresponde ao que se chamou de pedagogia jesuítica, pois o ensino público se desenvolveu sob a responsabilidade sacerdotal, dos padres jesuítas. Esse período se estendeu do ano de 1549 ao ano de 1759, quando houve então a expulsão desses sacerdotes do Brasil pelo Marquês de Pombal (SAVIANI, 2006, p. 25). De acordo com Giraldelli Júnior

(2009) esse período foi marcado pela educação religiosa, desenvolvida pelos padres jesuítas com objetivo da “[...] formação integral do homem cristão”. Para Vieira e Gomide (2008, p. 3837) “[...] os primeiros professores brasileiros recebiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus”.

O segundo período da primeira etapa se configurou a partir da reforma pombalina. Essa reforma se inspirou nos ideais iluministas e se caracterizou como a primeira tentativa brasileira de instaurar uma escola pública, dirigida pelo Estado. Corresponde ao período no qual se desenvolveram as aulas régias, que se estendeu de 1759 ao ano de 1827 (SAVIANI, 2006). Segundo Giraldelli Júnior (2009, p. 27), nas aulas régias “[...] os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a ‘escola’ para funcionar, requisitaram do governo o pagamento pelo trabalho do ensino”.

De acordo com Ribeiro (2007, p. 33), nesse período se esboça a primeira tentativa de legalização da docência no Brasil. Com “o Alvará de 28-06-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores [...] proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores” (RIBEIRO, 2007, p. 33).

O terceiro período da primeira etapa se desenvolveu entre o ano de 1827 e o ano de 1890. Caracterizou-se como o período no qual o governo imperial envidou esforços, embora descontínuos e intermitentes, no sentido de tentar organizar a educação enquanto responsabilidade pública, partilhada entre os governos central (Império) e local (Províncias) (SAVIANI, 2006).

Com o intuito de contornar o problema da falta de professores habilitados ao ensino das primeiras letras, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil na capital da província do Rio de Janeiro, em 15 de outubro de 1827 “[...] com o intuito de preparar os futuros mestres no domínio teórico-prático do método monitorial mútuo”. Esse método também ficou conhecido como método lancasteriano, que viria a substituir o antigo modelo individual de ensino, adotado principalmente no meio rural (BASTOS, 2005, p. 43). Antes, da criação das Escolas Normais, porém, já havia iniciativas públicas desde 1823 para preparar professores habilitados a aplicar o novo método de ensino.

Para Nóvoa (1991, p. 125), “as escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica do pessoal docente primário”. Devido às exigências disciplinares, os militares foram então, considerados os mais habilitados à sua aplicação. Os militares foram, inicialmente, os primeiros recrutados para aprender o método e

atuar como professores nas primeiras escolas que o utilizaram, quadro esse que perdurou até 1837, quando a Decisão n° 166 que “[...] torna incompatível as funções de militar e de professor público” (BASTOS, 2005, p. 41).

De acordo com Tanuri (2000), as primeiras escolas normais, criadas em Niterói, na Bahia, em São Paulo e em Pernambuco, destinavam-se exclusivamente à formação de professores do sexo masculino. Apenas nos anos finais do império é que as escolas normais “[...] foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em alguns casos a co-educação” (TANURI, 2000, p. 66).

A segunda grande etapa da história da educação brasileira, de acordo com Saviani (2006), se estenderia de 1890 aos dias atuais, sendo que a mesma também pode ser subdividida em três períodos. O primeiro período se estende do ano de 1890 a 1931, o qual se destaca pela centralidade do professor e dos métodos de ensino, sendo os conteúdos fracionados para que pudessem ser memorizados por meio da repetição frequente. A aplicação de sanções e prêmios era uma prática corriqueira, fazendo com que o modelo educacional desse período fosse extremamente meritocrático.

De acordo com Villela (2005), nesse período ocorrem tentativas de substituição do modelo de formação de professores primários, que a autora denomina de artesanal, pelo modelo profissional. Nas primeiras décadas do século XX ocorre uma pequena expansão no sistema educacional brasileiro, devido à maior necessidade de trabalhadores com níveis de escolarização maiores, tendo em vista o crescimento da industrialização (GATTI, 2009).

Com o aumento na demanda por escolarização, abrem-se oportunidades de participação feminina, motivada por dois fatores: primeiramente devido ao abandono e/ou redução da procura dos homens pela docência, pois lhes surgiram outras oportunidades de trabalho, mais atraentes; a segunda causa foi aumento na demanda de professores para o ensino primário, ocasionado pela maior oferta social desse nível de ensino (UNESCO, 2004; GATTI e BARRETTO, 2009). A inserção feminina no magistério se apresentou como a solução mais plausível, tanto pela falta de professores que se avolumava com o crescimento do sistema de ensino, como uma possibilidade de inserção profissional da mulher, concomitantemente com seus afazeres domésticos (TANURI, 2000).

O segundo período dessa segunda etapa histórica, de acordo com Saviani (2006), desenvolve-se a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, até a instauração do golpe militar de 1964. Esse período se caracteriza pelo ideário pedagógico renovador, sendo que para Giraldelli Júnior (2009, p. 46) “o ponto de honra da ‘educação nova’, no texto de 1932, se consubstancia na ideia de que o professor tem de conhecer o

educando, e isso superaria, enfim, o ‘empirismo’ banal reinante na escola até então, chamado no Manifesto de ‘escola tradicional’”. É a partir da consolidação do Estado Novo, em 1937, que “[...] os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as demandas da educação primária, além da educação secundária e superior” (VIEIRA e GOMIDE, 2008, p. 384).

Nesse período ocorrem importantes investimentos educacionais, principalmente na capital federal, com a criação da Universidade do Brasil, por meio da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Dentre as faculdades que a Universidade do Brasil comportava estavam as de Filosofia, de Ciências e de Letras, consideradas as primeiras instituições brasileiras de nível superior, destinadas à formação de professores. A partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, ocorre a fragmentação na formação de professores, com a divisão das quatro faculdades acima descritas em quatro seções distintas: a de Filosofia, a de Ciências, a de Letras e a de Pedagogia (BRASIL, 1939).

Os cursos oferecidos em cada uma dessas seções tinham a duração de três anos, sendo que ao final desse período os concluintes recebiam o diploma de bacharel. Após esse período, aos bacharéis era oferecida a opção de cursar mais um ano de Didática, que lhes habilitaria como licenciandos, ou seja, poderiam atuar como professores das suas respectivas áreas de formação técnica. Esse modelo de formação ficou conhecido como 3 + 1, sendo ainda o principal modelo utilizado pelas Instituições de Ensino Superior que formam professores, o qual, de acordo com Mizukami et al. (2010), baseia-se no modelo de racionalidade técnica.

A primeira legislação brasileira que organizaria o funcionamento do Ensino Normal, porém, seria criada alguns anos mais tarde, em 1946, a partir do Decreto nº 8.530, que cria a Lei Orgânica do Ensino Normal. Por meio dessa norma é estabelecida a organização geral do Ensino Normal, além de serem também traçadas oficialmente as diretrizes para a formação dos professores que atuariam nos dois ciclos educacionais previstos. A habilitação exigida para o primeiro ciclo tinha uma duração de quatro anos e era oferecida pelas Escolas Normais Regionais, no “ciclo ginásial do ensino secundário”. Os professores do segundo ciclo escolar seriam habilitados nos institutos de educação, por meio dos cursos de formação de professores primários, os quais tinham a duração de três anos (BRASIL, 1946). De acordo com Nóvoa (1991, p. 125) as escolas normais se “[...] constituem o lugar central de produção do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente”.

O terceiro e último período da segunda etapa apresentada por Saviani (2006) se estabelece a partir do golpe militar no ano de 1964 e se estende até 1996, com criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Durante esse período foram feitas

reformulações na legislação educacional brasileira, que segundo Saviani (2006, p. 42) tiveram como objetivo “[...] vincular o ensino aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”, sendo que “[...] todo este período foi dominado pela concepção produtivista de educação, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a teoria do capital humano” (SAVIANI, 2006, p. 48).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, conservou a organização do ensino estabelecida anteriormente, assim como os modelos de formação de professores. Durante o período militar ocorreram reformas tanto no curso de Pedagogia, por meio da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, como no curso Normal, mediante a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas e habilitação do professor de nível primário, formado em nível superior. O curso Normal passou a ser oferecido exclusivamente em nível de segundo grau, sendo que especialistas e professores do curso normal passaram a ser formados exclusivamente no curso de Pedagogia (TANURI, 2000, p. 80).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dá nova regulamentação para o sistema educacional brasileiro, aos diversos níveis educacionais, bem como estabelece a formação necessária para os professores atuantes em cada um dos níveis escolares. Sendo assim, o artigo 21 da referida lei estabelece a divisão da educação brasileira em Educação Básica e Educação Superior. A educação básica compreende três níveis educacionais distintos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Título VI da LDB trata especificamente dos chamados “profissionais da educação”, sendo que o artigo 62 faz referência especificamente à formação inicial dos professores que desejam atuar na educação básica. Esse artigo estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 46).

Na tentativa de transpor a precariedade na formação de professores estabelecida ao longo história da educação brasileira, a nova LDB fixa a obrigatoriedade da formação em nível superior. Porém, o legislador leva em conta a necessidade de um prazo relativamente

longo para que o sistema se adapte à nova exigência legal. Dessa maneira, o parágrafo 4º do artigo 87 regulamenta o prazo máximo de dez anos (final da Década da Educação) para que a sua completa efetivação. Assim, os professores que não possuísem formação superior deveriam providenciar a sua formação nesse nível educacional, até o final do prazo estipulado. Da mesma maneira que, decorridos esses dez anos, somente poderiam ser admitidos professores possuidores formados em nível superior (BRASIL, 1996).

O parágrafo único do artigo 61 da LDB determina os fundamentos da formação dos profissionais da educação, apontando os caminhos para a consecução dos currículos dos cursos de licenciatura, estabelecendo que estes cursos devam oferecer:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1994, p. 46).

Considerando que uma parcela dos professores, atuantes no sistema educacional brasileiro, não possuía formação acadêmica em nível superior, a LDB estabelece que os conhecimentos, experiências e formações por eles adquiridas anteriormente à promulgação da LDB, devam ser e aproveitados nos cursos de licenciatura. Outra preocupação do legislador foi estabelecer a necessidade da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, proporcionada por meio dos estágios supervisionados. Verifica-se que esse estágio deva ser antecedido por um período de formação relativamente longo, capaz de proporcionar uma “sólida formação básica”.

Esse esforço em apontar o caminho pretendido para a formação dos profissionais da educação fornece indícios da concepção de formação pretendida para os professores brasileiros, a partir da promulgação desse ato legislativo. As concepções de formação de professores estão alicerçadas nos dois grandes paradigmas que serviram de base para o conhecimento da realidade pelo ser humano: o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática. O tópico seguinte faz a apresentação teórica desses dois paradigmas, indicando que os mesmos não dão conta da complexidade da formação docente, apontando a emergência de um terceiro paradigma, o da prática reflexiva.

2.3 Paradigmas e a formação de professores

Esse subitem trata da discussão dos diferentes paradigmas, nos quais se assentam os modelos de formação de professor. Inicialmente é apresentado o conceito de paradigma, sendo posteriormente discutida a racionalidade técnica e a racionalidade prática enquanto paradigmas centrais que guiam os conhecimentos humanos. A formação de professores como práticos reflexivos caracteriza a parte final desse tópico, sendo apresentada como uma alternativa aos dois paradigmas anteriores.

Numa perspectiva da ciência, Kuhn (2011, p. 13) afirma que paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Aprofundando o conceito e indicando a sua aplicação, o autor acrescenta que o seu uso se dá em dois sentidos:

De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeça que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal (KUHN, 2011, p. 220).

Aplicando o conceito de paradigma postulado por Kuhn (2011) no campo educacional, Zeichner (1993, p. 12) demonstra que o mesmo se trata de uma “[...] matriz de crenças e princípios acerca da natureza e objetivos da escola e da sua formação”. Sobre essas matrizes de crenças e princípios que sustentam um determinado paradigma, assentam-se também os programas de formação de professores e, conseqüentemente, servem como guias para a elaboração dos objetivos que deverão ser atingidos durante o processo de formação.

A quebra de um paradigma, ou uma revolução científica, ocorre quando a realidade perde a sua coerência, com o surgimento de fenômenos que o paradigma dominante não consegue explicar, ou como afirma Silva (2011, p. 10) “a crise nada mais é do que a perda das respostas nas quais nos apoiávamos. Não temos mais certezas”. Abre-se, dessa maneira, a possibilidade da coexistência de explicações e, conseqüentemente, visões de mundo que se chocam e colocam em “xeque” a estabilidade desse paradigma.

Novas descobertas e explicações para os fenômenos até então inexplicáveis, possibilitam o surgimento de um novo paradigma, que será inicialmente contestado e refutado pelo paradigma dominante, caracterizando-se assim um longo processo, que contém inúmeros

avanços e outros tantos retrocessos. Após o longo período conflitivo, no qual ocorre a disputa entre os dois paradigmas, estabelecer-se-á um novo paradigma, o qual passará a ser o dominante, possibilitando novas formas de conceber o mundo à nossa volta (KUHN, 2011).

De acordo com Moraes (2007, p. 33) o paradigma contemporâneo dominante surgiu a partir dos séculos XVI e XVII, quando “[...] a natureza da ciência medieval começou a sofrer mudanças radicais”, a partir das descobertas de Nicolau Copérnico (1473-1543), Francis Bacon (1561-1626), Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1643-1727). Para a autora, o mundo que até então era visto como um organismo vivo, orgânico e espiritual, é transformado em máquina e passa a ser composto por objetos distintos. Nesse sentido, Jovchelovich (2011, p. 47) afirma que “[...] antes havia uma relação simbiótica entre as pessoas e o mundo, onde a separação entre o ser humano e a ordem social mais ampla era inconcebível”.

Entretanto, foi René Descartes (1596-1650) considerado o pai do racionalismo moderno, a partir do seu ensaio filosófico intitulado “O discurso do método”. Seu método considerado analítico e dedutivo partia de uma dúvida inicial, que estabelecia o problema a ser resolvido. Esse questionamento inicial deveria ser decomposto em outras de menor complexidade, tantas quantas fossem necessárias para simplificar o problema e evidenciar a sua resposta (MORAES, 2007). O mundo é algo externo ao sujeito moderno, o qual se caracteriza pela capacidade de pensar sobre esse mundo, de desenvolver ideias e de refletir sobre o mesmo, ou seja, é a partir do pensamento cartesiano que o sujeito se separa do mundo (JOVCHELOVICH, 2011).

A separação entre o sujeito pensante e o seu mundo, que passa a ser algo que lhe é externo, do qual pode se apropriar racionalmente, propicia a superioridade da mente em relação à matéria. Com o método analítico de Descartes, problemas complexos se tornam racionalizáveis, a partir da utilização de técnicas de subdivisão e simplificação, transformando os em questões lógicas e passíveis de serem solucionados. O pensamento cartesiano propiciou, dessa maneira, a criação de uma imagem mecânica do mundo, no qual a técnica aumenta o poder de manipulação da natureza pelo homem, nascendo assim o paradigma tradicional, calcado na racionalidade técnica (MORAES, 2007).

De acordo com Contreras (2012, p. 101) “a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. É nesse sentido que Schön (2000, p. 19) afirma que “as escolas

profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica”.

Os currículos que seguem o modelo da racionalidade técnica estabelecem uma relação hierarquizada entre a teoria e a prática, pois oferecem inicialmente uma base teórica alicerçada numa ciência básica, posteriormente ampliam essa teoria por meio de uma ciência aplicada, para que, finalmente, os alunos possam aplicá-los na prática (SCHÖN, 2000). Para Pimenta e Lima (2011, p. 33), “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. Segundo Contreras (2012, p. 102) essa hierarquização adquire um sentido tanto simbólico quanto social, uma vez que se assenta numa clara divisão do trabalho entre os produtores dos conhecimentos e os seus aplicadores, proporcionando-lhes diferentes reconhecimentos e *status* acadêmico e social.

Essa hierarquização adquiriu um caráter normativo a partir da promulgação da Lei 9.394/96 – LDB, por meio da qual se estabelece que inicialmente os currículos dos cursos de formação de professores devam oferecer uma sólida formação básica. A solidez dessa formação é que iria possibilitar aos futuros professores a aquisição dos conhecimentos acerca dos fundamentos científicos e sociais das suas competências de trabalho. Para Mizukami et al. (2010, p. 13), a partir do modelo de racionalidade técnica “o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais”. De acordo com Contreras (2012, p. 101) esse caráter instrumental “[...] supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados”.

O conteúdo a ser “aprendido” pelo aluno transforma-se num produto, cuja importância é superior ao processo que possibilitou a construção do conhecimento, ou seja, a formação é concebida apenas como o meio para que o licenciando adquira uma instrumentalização teórica, capacitando-o para a futura prática em sala de aula (MORAES, 2007). De acordo com Mizukami et al. (2010, p. 13), “esse modelo de formação apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática”.

O paradigma da racionalidade técnica transforma o conhecimento em algo externo ao ser humano, que deve ser “adquirido” e “acumulado”, ou seja, “armazenado” por ele. Os professores, nessa perspectiva, assumem uma posição central no processo educativo, uma vez que passam a serem os detentores do conhecimento e, sendo assim, os únicos responsáveis pela sua transmissão. Os alunos, por sua vez, são vistos como destituídos de quaisquer tipos

de conhecimentos, como recipientes vazios e passivos que devem ser preenchidos, são seres que desempenham papéis insignificantes no processo de aprendizagem.

Os conhecimentos apreendidos adquirem a capacidade de oferecer certezas absolutas a partir das suas respostas, uma vez que os problemas estão desconectados da sua complexidade contextual de origem. A partir da simplificação dos problemas relacionados à prática docente, os professores precisam ser preparados de uma maneira genérica, para a tomada de decisões previamente criadas (SCHÖN, 2000).

Contudo, Mizukami et al. (2010, p. 14) advertem que “no cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação”. Corroborando com essa perspectiva, Contreras (2012) acrescenta que, no enfrentamento das situações problemáticas da prática docente, confluem fatores diversos que não podem ser previamente apreciados, por não possuírem a clareza necessária que coincida com as categorias disponíveis para tratamento. É nesse sentido que Imbernón (2011, p. 17) pontua que “na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático”.

Os problemas da prática do mundo real, de acordo com Schön (2000), “[...] não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas”. Sendo assim, Mizukami et al. (2010) declara que ocorrem falhas no modelo da racionalidade técnica, porque o mesmo simplifica e até mesmo desconsidera a complexidade dos fenômenos educativos, providenciando soluções instrumentais para situações nas quais as mesmas se configuram como insuficientes. É nesse sentido que Schön (2000, p. 17) afirma existirem incertezas, singularidades e conflitos de valores, que tornam as práticas profissionais indeterminadas, pois “quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional”.

Devido aos fatores imprevisíveis da prática docente, Perrenoud (2002) atesta a impossibilidade de se antecipar, por meio da formação inicial, por mais completa que ela possa ser, todas as prováveis situações que o professor poderá encontrar durante o exercício de sua profissão. Dessa maneira, torna-se também impraticável a intenção de instrumentalizar o professor com todos os conhecimentos, bem como desenvolver todas as competências necessárias, que podem lhes ser úteis.

Diante da problemática encontrada pelos professores na sua prática, Silvestre (2003, p. 65) assevera que “[...] formar/educar é ir muito mais além de uma preparação exclusivamente técnica”. Complementando, Tardif e Lessard (2008, p. 72) afirmam que “[...] o docente não

pode mais se contentar em reproduzir rotinas pedagógicas, ‘receitas e regras preestabelecidas e exteriores’. Pelo contrário, deve ser capaz de utilizá-las e/ou criar novas, de maneira ‘auto-reflexiva’ e ‘em situação’”. Sendo assim, Contreras (2012) acrescenta que a “[...] racionalidade técnica se opõe, como adequada para os assuntos humanos nos quais se busca o bem [...]”, para tais assuntos seria necessária, então, a utilização de uma racionalidade diferenciada, baseada na prática.

A partir das situações educacionais problemáticas, nas quais a incerteza, a singularidade e os conflitos se fazem presentes e, para as quais, não há soluções prontas, os professores são solicitados a utilizar tipos diferentes de conhecimentos. Tratam-se de conhecimentos adquiridos durante o trabalho diário, com a prática do dia a dia na sala de aula, relacionando-se como o que Schön (2000, p. 22) denominou de “talento artístico”. Para esse autor, o talento artístico é uma competência por meio da qual os profissionais dão conta de zonas indeterminadas da prática, pois o considera como uma arte de improvisar, na qual as situações problemáticas são sistematizadas com o intuito da ciência e da técnica, a partir da prática.

Esse talento exige que o professor vá além da mera aplicação de conhecimentos, ou seja, que transponha a racionalidade técnica, uma vez que o conhecimento não é algo externo, mas adquirido por meio da prática. Considerando os professores dotados de capacidades para lidar com situações inesperadas, assim como a volatilidade do conhecimento técnico, Alarcão (2011, p. 29) afirma que uma considerável parcela das competências, exigidas dos professores na atualidade, são difíceis de ser ensinadas, pois as mesmas são aprendidas e desenvolvidas a partir do contato com situações problemáticas que ocorrem no cotidiano escolar. Isso se deve pelo fato de que “grande parte dos problemas tratados por um profissional *não figura nos livros* e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados” (PERRENOUD, 2002, p. 15, grifos do autor).

O paradigma da racionalidade prática inverte a lógica da racionalidade técnica, evidenciando que prática serve como a base para o desenvolvimento teórico. Nesse aspecto, Moraes (2007, p. 152) pontua que “a prática traz em si o significado real das coisas locais, das condições contextuais que permeiam a ação educacional, o que significa que ela é construída no local pelos indivíduos que dela participam”. Sendo assim, a prática deixa de ser uma mera aplicação de conhecimentos técnicos elaborados por sujeitos que se encontram externos, ou desvinculados do ambiente em que serão aplicados, pois como afirma Alarcão (2011, p. 26) “[...] as noções de pessoa, diálogo, aprendizagem e conhecimento, ativo e ativável, encontram-se na base dos atuais paradigmas de formação e de investigação”.

As possibilidades de construção de conhecimentos, baseados na prática docente, decorre da emergência de um novo paradigma educacional, no qual “[...] a escola é vista como um sistema aberto, uma estrutura dissipadora de troca de energia com a comunidade que a cerca” (MORAES, 2007, p. 180). Nesse contexto, um ensino de qualidade exige que o professor seja capaz de produzir conhecimentos a partir da sua prática profissional, ao se reconhecer a riqueza que permeia a experiência prática dos bons professores (ZEICHNER, 1993).

O modelo de formação de professores, com base no paradigma educacional emergente, adquire o aspecto de um *continuum*, ou seja, é um processo que se desenvolve durante toda a vida profissional, produzindo sentidos e explicitando significados para o sujeito (MIZUKAMI, 2010). No mesmo trabalho a autora acrescenta que a formação inicial deve ser considerada apenas como um dos momentos que compõem o processo de formação, exigindo que o professor se transforme num prático reflexivo (MIZUKAMI et al., 2010). Corroborando essas ideias, Tardif e Lessard (2008, p.72) afirmam que “diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um *prático reflexivo*, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados”.

O termo “reflexão”, de acordo com Moraes (2007), significa a tomada de consciência dos pensamentos, pelo próprio sujeito, tendo em vista o desenvolvimento de uma ação livre e cada vez mais adaptada. Para Zeichner (1993, 17) “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. Quanto ao sentido mais comum para a “prática reflexiva”, Perrenoud (2002, p. 30) afirma que pode ser entendido “[...] como a reflexão acerca da situação, dos objetos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação”.

De acordo com Mizukami (2010), durante a formação básica devem ser incluídos espaços para que o futuro professor tenha constantes oportunidades para refletir sobre a dinâmica da atuação profissional, bem como os problemas cotidianos. Contudo, Perrenoud (2002, p. 31) adverte que “[...] a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias e outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga”. Nesse sentido, Libâneo (2005, p. 73) acrescenta que “a reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação [...]”.

Segundo Alarcão (2011, p. 44), “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Para Schön (2000) existem vários níveis e tipos de reflexão, que desempenham importantes funções para o desenvolvimento do talento artístico, relacionando-se às diversas profissões. Nesse sentido, o autor pontua a existência de três tipos diferentes de reflexão: na ação, sobre a ação e a metarreflexão.

Um quarto tipo de reflexão foi acrescentada por Alarcão (2011), trata-se da reflexão para a ação, que está relacionada com a preparação cognitiva feita pelos professores, levando em consideração os conhecimentos previamente adquiridos, no intuito de empreender uma ação futura. De acordo com Perrenoud (2002, p. 31), a reflexão na ação “[...] consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e quais precauções temos de tomar, que riscos corremos [...]”.

De outro modo, ocorre a reflexão sobre a ação quando o objeto dessa reflexão é a própria ação anteriormente empreendida. O intuito desse tipo de reflexão é proceder a comparações entre o que foi e o poderia ou deveria ter sido feito, comparar as ações já executadas com aquelas que outro profissional faria, caso estivesse na nossa posição. A reflexão sobre a ação pode ser executada com o objetivo de se buscar explicações para essas ações, assim como para criticá-las (PERRENOUD, 2002).

A metarreflexão consiste ocorre quando o professor procede a uma reflexão sobre a sua própria reflexão, quando se encontrava executando a ação. De acordo com Perrenoud (2002), trata-se da reconstituição do raciocínio seguido pelo executante da ação, no momento em que a mesma estava ocorrendo. O autor compara esse tipo de reflexão com o *debriefing* procedido em algumas profissões, na tentativa de se identificar:

[...] pontos fracos e inconsistentes: conhecimentos ultrapassados, insuficientes ou indisponíveis na memória de trabalho; informações incompletas ou tendenciosas; inferências precipitadas ou aproximativas; operações muito lentas ou hesitantes, contextualização incorreta do problema; percepção insuficiente dos recursos e das ajudas disponíveis; modelo inadequado de interpretação (PERRENOUD, 2002, p. 38).

A partir do estudo dos principais paradigmas norteadores do processo de formação docente, verificou-se que os conhecimentos necessários à atuação profissional dos professores

não advém unicamente da ciência e da técnica, pois eles se constroem também com a prática diária, assim como na interação entre os professores e seus alunos e entre os professores e seus pares. É numa perspectiva de interação social que se busca discutir, no tópico seguinte, a formação de professores enquanto processo de socialização.

2.4 A formação de professores enquanto processos de socialização

O trabalho tem uma importância central em nossa vida, tendo em vista que ele é um importante mediador social, que nos oferece as condições para nos construir enquanto sujeitos e atores sociais, assim como para adquirirmos os recursos financeiros e simbólicos indispensáveis à nossa sobrevivência. Diante dessa centralidade, as pessoas se engajam numa formação profissional, a qual lhes possibilitará a inserção numa determinada área de atuação laboral. É nesse sentido que Michener, DeLamater e Myers (2005) afirmam que a aprendizagem e a orientação para o trabalho se constitui uma importante parte do processo de socialização.

É nesse sentido que podemos classificar a formação de professores, em termos gerais, como um processo educacional destinado à preparação de determinados indivíduos para o trabalho, pois de acordo com Linhares (2011, p. 15) “[...] trabalhadores somos todos os seres humanos, na medida em que atuamos sobre a natureza, interagimos social e politicamente e, assim, produzimos bens materiais, artísticos, científicos e espirituais, e nos produzimos a nós mesmos”.

Dubar (2005, p. 53) afirma que “[...] toda interação humana supõe, de algum modo, uma relação com outrem”, sendo assim, o processo de socialização como preparação para o trabalho docente possui algumas especificidades. Inicialmente podemos entender que o trabalho docente não visa à produção de bens materiais, tampouco a ação dos professores ocorre sobre bens ou objetos físicos inertes, pois como afirma Tardif (2011, p. 49):

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente 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 que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Nesse mesmo sentido, Tardif e Lessard (2007, p. 31) lembram que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Sendo assim, “[...] as pessoas não são um meio ou a finalidade do trabalho, mas a ‘matéria prima’ do processo interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 20). Pimenta (1998, p. 163) argumenta ainda que “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor”.

A formação inicial de professores, de acordo com Estrela (2002, p. 18), caracteriza-se como “[...] o início institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada. Corroborando com essa ideia, Imbernón (2011, p. 41) alega que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

A interação humana está na base dos processos de socialização educacional, seja na formação de professores, seja na sua atuação enquanto profissional, em sala de aula, pois como observam Tardif e Lessard (2007, p. 28) “[...] a presença de um ‘objeto humano’ modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador”. Consequentemente, o próprio processo de formação docente adquire características próprias, que de acordo com Pimenta (1998, p. 164):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente construir seus saberes-fazeres docentes com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano.

As ocupações profissionais que necessitam constantes interações entre os sujeitos envolvidos no processo laboral, “[...] têm a implicância de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os atores, bem como, da parte dos trabalhadores, de competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando” (TARDIF e LESSARD, (2007, p. 20).

A formação docente se desenvolve por meio das mediações linguísticas ocorridas no interior do processo de socialização. Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 63) definem o processo de socialização como “[...] o modo como os indivíduos aprendem e recriam

habilidades, conhecimentos, valores, motivos e papéis à sua posição em um grupo ou em uma sociedade”. Para Dubar (2005, p. 14):

[...] a socialização pode ser definida como um processo descontínuo de construção individual e coletiva e de condutas sociais que inclui três aspectos complementares: - o aspecto cognitivo, que representa a estrutura da conduta e se traduz em **regras**; - o aspecto afetivo, que representa a energética da conduta e se exprime em **valores**; - o aspecto expressivo (ou ‘conativo’), que representa os significantes da conduta e se simboliza por **signos** (grifos do autor).

De acordo com Fávero (2011, p. 71), “aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e formação profissional”. Sobre a interdependência entre esses dois tipos de formação, Arroyo (2011, p. 124) argumenta que a aprendizagem da docência tem início muito antes da entrada do aluno no curso de licenciatura, pois “[...] o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores”.

Essas aprendizagens anteriores ao curso de formação ocorrem por meio da interação desse indivíduo nos diferentes grupos sociais dos quais fez ou ainda faz parte. Por meio dessas interações o indivíduo desenvolve o conjunto de regras, valores e opiniões que irão dar certa coerência sobre a sua posição social nesses, pois como afirma Dubar (2005, p. 23), “a socialização é principalmente uma construção lenta e gradual de um código simbólico que constitui [...] um ‘sistema de referência e de avaliação do real’, que permite ‘se comportar desta maneira de preferência àquela nesta ou naquela situação’”.

Conforme a divisão proposta por Berger e Luckmann (2011), a socialização pode ser de dois tipos: primária ou secundária. A socialização primária consiste naquela experimentada pelo indivíduo ainda na infância, configurando-se como um processo pelo qual esse indivíduo irá se tornar membro de uma sociedade. A socialização secundária se configura como qualquer processo, subsequente à socialização primária, pelo qual o indivíduo se introduz, enquanto sujeito já socializado, nos diversos setores de sua sociedade.

É nesse sentido que a formação docente se caracteriza como um processo de socialização secundária, a qual Dubar (2005) denomina de socialização antecipatória. A socialização antecipatória se trata de um processo pelo qual “[...] um indivíduo aprende e interioriza os valores de um grupo (de referência) ao qual deseja pertencer” (DUBAR, 2005, p. 67). O grupo de referência seria o dos professores para aqueles que ainda não o são, ou o grupo dos professores habilitados em nível superior para aqueles que já são professores,

porém não possuem formação universitária. De acordo com Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 93) "a socialização antecipatória bem sucedida implica o estabelecimento de objetivos, o planejamento e a preparação para futuros papéis".

A preparação para o desempenho do papel de professor ocorre durante a formação, que se caracteriza como um aprendizado relativamente longo, no qual os licenciandos têm contato com uma série de conhecimentos e precisam desenvolver os valores, atitudes e habilidades necessárias à prática profissional.

Esses aprendizados ocorrem mediante a apreensão da cultura do grupo de professores, mediada pelos códigos linguísticos utilizados pelo, ou seja, pela comunicação. Para Berger e Luckmann (2011, p. 173) a linguagem se "[...] constitui o mais importante conteúdo e mais importante instrumento da socialização". Por sua vez, Dubar (2005, p. 101) acrescenta que "por seu caráter cultural preexistente a toda existência individual e impositor de suas categorias fundamentais ao indivíduo, a **linguagem** constitui, pois, o primeiro pressuposto de toda interação que engaja, na comunicação, toda uma sociedade e uma cultura".

É nessa perspectiva que Saussure (2006, p. 16) admite que "a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro". Considerando essa dialética da linguagem, ou seja, esse duplo movimento entre o indivíduo e o seu meio social, Berger e Luckmann (2011, p. 59) constata que "a linguagem é capaz não somente de construir símbolos altamente abstraídos da experiência diária, mas também de 'fazer retornar' estes símbolos, apresentando-os como elementos objetivamente reais da vida cotidiana", movimentos esses que denominados de subjetivação e objetivação.

Mediante o processo de subjetivação o indivíduo apreende a realidade que é externa, ou seja, o conteúdo da realidade objetiva é transformado num conceito, numa imagem acústica, numa representação da realidade, que é internalizada cognitivamente (DUBAR, 2005; BERGER e LUCKMANN, 2011).

Essa seção tratou dos aspectos históricos, legais e processuais da formação docente. No que tange a história, nota-se ser bastante recente (em comparação com outros países) a atividade docente no Brasil. A partir de descompassos ela foi se construindo, num primeiro momento como uma atividade de catequização dos indígenas, passando rapidamente (segundo momento) a se ocupar da escolarização dos filhos de colonos. A escola pública e gratuita demorou muito para se instalar no Brasil e se fez com um nível de qualidade questionável. No que tange aos aspectos legais que, normatizam a atividade atualmente e as condições em que se desenvolveram essa pesquisa, verifica-se uma grande parcela de professores atuando sem titulação adequada para o exercício da profissão.

Quanto aos aspectos processuais, os descompassos pelos quais a atividade transitou, tramitou, fez com que não houvesse (ou haja) um único caminho a seguir em termos de formação. Entretanto, a maioria das políticas públicas oferece pacotes prontos que nem sempre consideram os contextos, as necessidades, os anseios, enfim a realidade do professorado. Assim, pressupõe que a formação (mesmo não sendo o único) constitui um dos principais fatores de socialização profissional da atividade docente. Se os docentes constroem seus valores, atitudes, opiniões, habilidades antes da inserção profissional e durante a formação, importante se faz estudar as representações sociais dos alunos/alunos-docentes. Na seção a seguir serão apresentados a origem, a teoria, os conceitos, os processos e as funções para a construção das representações sociais.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesse capítulo busca-se o aprofundamento teórico sobre a teoria das Representações Sociais (RS), desenvolvida por Serge Moscovici, com o intuito de fornecer elementos de análise para os dados coletados na pesquisa de campo. Para a discussão teórica dos conceitos inerentes às RS, inicialmente considera-se o indivíduo como um ser dotado de relativa liberdade, inserido nos diversos grupos sociais em que participa ativamente, formando um universo socialmente complexo. Aprecia-se ainda que é no interior desses grupos ocorrem interações entre os indivíduos, sendo que a participação desse indivíduo enquanto elemento constituidor desse grupo, é que faz com que os mesmos se localizem enquanto sujeitos sociais constituídos.

Para que o sujeito participe e interaja com os demais indivíduos participantes do meio social, necessita dominar o complexo código linguístico, por meio do qual ocorre a troca de informações entre esses indivíduos. A comunicação, de acordo com Luhmann (2009), é a operação pela qual o sistema social se constitui, considerando-a como a única operação genuinamente social.

Refletindo ainda sobre a complexidade do universo social, Deschamps e Moliner (2009, p. 125) pontuam que não se pode reduzir o entorno social a simples indivíduos e grupos sociais. Esse meio também é habitado por objetos, por práticas, por fenômenos e, às vezes, por personagens “[...] que constituem outras tantas apostas para esses indivíduos e grupos”. Assim, para o indivíduo tornar coerente esse universo complexo que o rodeia, construindo imagens, ideias, valores e conceitos mentais que possam representar os objetos, as práticas e os fenômenos, que estão a todo o momento o “bombardeando” com informações para dar sentido ao que ocorre no seu entorno. Essas representações que o sujeito forma mentalmente do universo que o rodeia, possibilita a sua interação com os demais indivíduos, por meio dos processos comunicacionais, utilizando-se da linguagem. De acordo com Luhmann (2009, p. 284), a principal função da linguagem é proporcionar o acoplamento das estruturas da consciência e da comunicação.

De acordo com Abagnano (2007), a representação é um vocábulo de origem medieval que tem a função de indicar imagem ou ideia ou ambas as coisas. Dessa maneira, pode significar ao mesmo tempo: ideia, imagem e objeto. Para Deschamps e Moliner (2009, p. 76) representação é um termo que possui “[...] pelo menos dois significados. O primeiro remete à ação de tornar presente alguma coisa ausente; o segundo remete à ideia de substituição, isto é,

a representação substitui seu objeto. Assim, Moscovici (2012, p. 27) postula que “[...] uma representação é sempre de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa”.

É um conceito que foi profundamente debatido no âmbito da filosofia, desde os escolásticos, sendo introduzido posteriormente nos estudos psicológicos e sociológicos. A inserção do termo “representação” nos estudos sociológicos se deu a partir da teoria das Representações Coletivas, desenvolvida por Durkheim. Esse autor postulou que as representações não estavam presentes apenas no sistema cognitivo dos indivíduos, mas também no nível coletivo, ou seja, na sociedade (MOSCOVICI, 2012). Foi a partir da base teórica proporcionada por Durkheim, que Moscovici desenvolveu a sua teoria, a qual será apresentada a seguir.

3.1 O conceito, os tipos e as funções das representações sociais

Esse tópico trata da definição de RS, bem como dos tipos e das funções por elas desempenhadas. Devido a complexidade dos fenômenos psicossociais envolvidos na construção das representações sociais, o seu conceito se torna dinâmico, multifacetado e, com isso, de difícil definição. Dessa maneira, Moscovici inicia a sua primeira aproximação, afirmando que “[...] a representação social é um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

A partir dessa demonstração inicial, o autor procede ao aprofundamento conceitual e postula que “as representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano” e acrescenta ainda que “[...] é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27-39). De acordo com Jovchelovich (2011, p. 87), as RS são:

[...] um fenômeno que se refere a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

Para Chamon e Chamon (2007, p. 123), a RS “[...] é uma forma de conhecimento, de orientação prática, cujo conteúdo é modulado pelo contexto”. Nesse sentido, Vala (2000, p.

462) acrescenta que “[...] são teorias sociais práticas”, ou seja, teorias do senso comum que guiam a atividade dos indivíduos no seu cotidiano. Complementando essa ideia, Spink (2011, p. 95) afirma que “[...] enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo”.

De acordo com Vala (2000, p. 462-463), Moscovici distingue três tipos de representações sociais: as RS hegemônicas ou coletivas, as RS emancipadas e as RS polêmicas. As RS hegemônicas equivalem às representações coletivas postuladas por Durkheim, pois “designam formas de entendimento e significados largamente partilhados por um grupo fortemente estruturado [...] e que estruturam um grupo”. As RS emancipadas “[...] reflectem a cooperação entre grupos, resultam da troca de significados diferentes sobre um mesmo objecto”, sendo assim, referem-se à “[...] modalidades de conhecimento sobre um objeto com alguma autonomia relativamente aos grupos sociais que estão na sua origem”. Por fim, as RS polêmicas se formam a partir de pontos de vista divergentes entre grupos antagônicos, sobre um mesmo objeto de representação.

As RS de acordo com Moscovici (2010, p. 218), desempenham tanto funções cognitivas, como funções sociais. As funções cognitivas servem para ancorar significados, pois como afirma Jodelet (2001, p. 35), “[...] quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar, e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente”, adquirindo dessa maneira, funções de proteção e legitimação. Para Moscovici (2010), as funções sociais mantêm e criam identidades e equilíbrios coletivos, pois como afirma Jodelet (2001, p. 34) “partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade”, ou seja, “a partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença”.

De acordo com Chamon e Chamon (2007), baseados nos estudos de Abric (1994), as RS possuem quatro funções essenciais: a função de saber, a função de orientação, a função de justificação e a função identitária. A função de saber está relacionada à capacidade que as RS possuem de explicar a realidade, uma vez que o indivíduo adquire conhecimentos novos, integrando-os aos conhecimentos do senso comum, com base nos seus valores e no funcionamento do seu sistema cognitivo (CHAMON e CHAMON, 2007).

Quanto à função de orientação, Chamon e Chamon (2007, p. 130) demonstram que essa função das RS serve como guias dos comportamentos e das práticas, a partir de três fatores:

- **A definição da finalidade da situação.** Elas determinam a *priori* os tipos de relações pertinentes a um sujeito e, eventualmente, nas situações onde existe uma tarefa a ser cumprida, o tipo de estratégia cognitiva que vai ser adotada.
- **Um sistema de antecipação e de espera.** Uma representação não segue o desenrolar de uma interação e não depende dela. Ela precede a interação e a orienta.
- **Uma prescrição de comportamento.** A representação social reflete a natureza das regras e das ligações sociais e, dessa forma, é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias.

A função de justificação é a que permite ao indivíduo justificar, posteriormente, o porquê de uma tomada de posição, assim como os seus comportamentos. A função identitária, por sua vez, está baseada na capacidade da RS “[...] situar os indivíduos e os grupos no campo social” (CHAMON e CHAMON, 2007, p. 129). Nesse sentido, Deschamps e Moliner (2009, p. 135) argumentam que “[...] o modo como os indivíduos se percebem, como percebem o outro e as representações que mantêm sobre suas posições sociais determinam, em parte, o modo como eles representam alguns objetos sociais”. Quanto ao posicionamento dos grupos no campo social, estes autores acrescentam ainda que “[...] os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação aos outros grupos”.

A partir do estabelecimento dos conceitos que definem as RS, dos tipos e das funções desempenhadas, torna-se necessário encontrar as origens da teoria, uma vez que o conhecimento é uma construção e, sendo assim, não surge de um vazio teórico. Assim, no tópico seguinte se busca apresentar as bases que deram sustentação para que Moscovici construísse a Teoria das Representações Sociais.

3.2 As origens do conceito

A teoria das representações sociais está inserida numa grande área de estudos interdisciplinares, denominada Psicologia Social, a qual sofreu profundas transformações a partir dos estudos desenvolvidos por Serge Moscovici. A psicologia social se encontrava fragmentada, desde o seu nascimento enquanto ciência autônoma, no final do século XIX. Até o desenvolvimento do primeiro estudo de Moscovici, na França, em 1961, intitulado *La Psycanalyse, son image et son public*, a Psicologia Social esteve, de certa forma, dividida em duas correntes de estudos completamente distintas (ALVES-MAZOTTI, 2008).

De acordo com Farr (2011, p.30), “a maioria dos teóricos anteriores à Segunda Guerra Mundial distinguiram entre dois níveis de fenômenos – em termos gerais, o nível individual e o nível coletivo (isto é, a cultura ou a sociedade)”. Essa relação binária entre sujeito e objeto foi influenciada diretamente pelo positivismo reinante no mundo das ciências desse período. Os motivos que levavam os teóricos da época a fazerem tal distinção, era a crença de que as leis que explicavam os fenômenos individuais não eram as mesmas que explicavam os fenômenos coletivos (FARR, 2011).

Uma destas correntes teve sua origem na América do Norte, na qual os estudos se ocupavam das questões psicológicas, tendo como foco central o indivíduo; a outra corrente, por sua vez, era de procedência europeia, desenvolvendo pesquisas que davam maior ênfase aos aspectos sociológicos, buscando, dessa maneira, estudar o meio social onde os indivíduos estavam inseridos (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Com a vitória dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América se tornam uma potência mundial, fazendo com que as pesquisas com foco no indivíduo dominassem o interesse do mundo acadêmico.

A corrente americana da Psicologia Social teve o seu maior desenvolvimento, influenciada pela visão política dominante, que fez com que os dirigentes políticos, que “[...] estavam acostumados a confundir ciência social com socialismo”, destinassem um maior volume de recursos financeiros às pesquisas que tinham o foco no indivíduo. Durante o período que se desenvolveu a Guerra Fria, o individualismo “[...] se tornou a ideologia do Ocidente, em contraste com o coletivismo do Oriente. Esta foi uma antítese infeliz, pois ela distorceu a PSICOLOGIA SOCIAL em ambos os lados da antiga cortina de ferro”, esses fatos históricos fizeram com que “[...] as ciências sociais na América do Norte se tornaram menos explicitamente sociais que as da Europa” (FARR, 2011, p.45-46, grifos do autor).

A formação acadêmica em Psicologia, pela escola francesa, deu à Moscovici a percepção dessa distorção e o fez reconhecer que, nem a corrente de estudos europeia, e tampouco a americana, davam conta separadamente de explicar os fenômenos psicológicos que poderiam estar enraizados no meio social, ou os fenômenos sociológicos que poderiam possuir origens psicológicas (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A sua tentativa de redefinição foi, então, no sentido de buscar um elo de aproximação entre estes dois campos de estudos dicotômicos (CHAMON e CHAMON, 2007; ALVES-MAZZOTTI, 2008). A base teórica de apoio encontrada por Moscovici para o desenvolvimento de seus estudos foi a teoria das Representações Coletivas desenvolvida anteriormente por Durkheim, que já havia tentado uma primeira aproximação entre os estudos da psicologia e da sociologia. Durkheim era sociólogo de formação, tendo desenvolvido sua

teoria sob os argumentos de que fenômenos como a religião, a magia e o pensamento mítico “são produto de uma comunidade, ou de um povo”, sendo coletivos e, desta maneira, não podendo ser explicados a partir do indivíduo (ALEXANDRE, 2004, p.123).

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), Durkheim considerou os aspectos individuais das representações, os quais possuem um suporte biológico, mas que mantêm relações com o meio social no qual o indivíduo se encontra. Postulou que as representações passariam a possuir vida própria, ou seja, uma realidade independente dos indivíduos, sendo ainda exterior às consciências individuais. Assim, as representações coletivas não se reduziriam à simples soma das representações individuais, uma vez que o todo é sempre maior do que a simples soma de suas partes constituintes (JOVCHELOVICH, 2011).

Esta perspectiva estruturalista dada às representações coletivas foi de encontro ao paradigma comportamentalista americano dominante na época. O resultado desta divergência de pontos de vista acarretou o esquecimento das ideias postuladas pela teoria das representações coletivas por mais de meio século, sendo elas reconhecidas somente após os anos 40 do século XX e completamente reabilitadas apenas no final da década de 1950 (CHAMON e CHAMON, 2007, p.114).

A teoria das representações coletivas, entretanto, “[...] constituíam uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo o que designamos por ciência, ideologia, mito” que não deixavam uma margem de liberdade aos indivíduos. Estes apenas respondiam aos estímulos externos, separando-se dessa maneira, o universo externo do interno do sujeito (MOSCOVICI, 2012, p.39). Avançando na sua análise, Moscovici acrescenta ainda que “[...] na medida em que ele não aborda de frente nem explica os modos de organização do pensamento, mesmo que sendo eles sociais, a noção de representação perde sua clareza” (MOSCOVICI, 2012, p.40). Quanto à impossibilidade deste tipo de representação não dar conta de compreender o dinamismo das sociedades contemporâneas, afirma que:

Nossa sociedade diversificada, na qual os indivíduos e as classes sociais desfrutam, às vezes, de grande mobilidade, vê se desenvolverem sistemas muito heterogêneos, políticos, filosóficos, religiosos, artísticos, e modos de controle do ambiente menos sujeitos a pressões (MOSCOVICI, 2012, p.41).

A inércia, característica desse tipo de representação, demonstra que, devido ao “[...] seu caráter estático e reducionista, que provavelmente correspondia bem à estabilidade dos fenômenos para os quais elas tinham sido concebidas, mas que não é adequado para explicar as representações emergentes de uma sociedade moderna” (CHAMON e CHAMON, 2007,

p.116). Corroborando com essa perspectiva, Alexandre (2008, p.22) afirma que elas podem não ser adequadas “[...] ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações”.

Quando procede ao resgate dos conceitos de representações coletivas desenvolvidos por Durkheim, Moscovici o faz pela “vertente sociológica da psicologia europeia”, mudando o “eixo tradicional das pesquisas em Psicologia Social”. Os estudos desenvolvidos pela perspectiva tradicional, como já foi mencionado anteriormente, preocupavam-se com os procedimentos explícitos do comportamento humano, ou seja, aqueles comportamentos que podiam ser observáveis. A perspectiva da psicologia francesa busca integrar os aspectos observáveis e os implícitos (ou não observáveis) do comportamento, para tentar explicar as condutas (ALEXANDRE, 2004, p.125).

Assim, na formulação de sua teoria, Moscovici busca a dialetização das “[...] relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante e Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22). O nascimento da teoria das representações sociais ocorre, então, “no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos”, demonstrando o seu caráter interdisciplinar desde sua origem (MOSCOVICI, 2012, p. 39). Corroborando ainda com este aspecto interdisciplinar, Alexandre (2004, p.130) afirma que a representação social “[...] situa-se nas fronteiras entre a sociologia e a psicologia”, “[...] num processo dinâmico, permitindo compreender a formação do pensamento social e antecipar as condutas humanas”. Assevera, ainda, que ela “[...] forma uma vertente teórica da Psicologia Social que faz contraponto com as demais correntes da Sociologia, Antropologia, Filosofia, História e Comunicação Social, que pesquisam sobre as questões do conhecimento”.

Contribuindo com a ideia de transversalidade e interdisciplinaridade do fenômeno das representações sociais, Jodelet (2001, p. 25) assegura que:

Situadas na interface do psicológico e do social, esta noção interessa a todas as ciências humanas: é encontrada em Sociologia, Antropologia e História, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades.

É por meio dessa conexão entre o indivíduo e o seu meio social, proporcionada pelas representações sociais, que ocorre também a interpenetração de dois universos distintos: o reificado e o consensual; os quais são examinados no tópico seguinte.

3.3 Universos Reificado e Consensual

Nesse subitem discorre-se sobre os dois universos nos quais os indivíduos transitam cotidianamente e que, embora pareçam distintos e separados um do outro, encontram-se interconectados. É justamente nessa a interface entre esses dois universos que Moscovici (2012) propõe ao desenvolver a sua Teoria das Representações Sociais, demonstrando a transformação mutua que ocorre nesses dois universos, quando eles se interconectam.

Essa interconexão ocorre como um meio de proporcionar a apreensão, a organização e a compreensão do meio social em que o indivíduo se encontra. Nas situações corriqueiras do dia a dia o indivíduo confronta-se com inúmeras situações, as quais lhe exigem tomadas de decisões, ou que de posicionamentos sobre determinado assunto, objeto, fenômeno ou pessoa. Essas decisões ou posicionamentos que toma no percurso da sua vida diária, são baseados nos seus conhecimentos do senso comum. São esses os conhecimentos pelos quais Moscovici (2010) se interessou e os denominou de “matéria prima” da psicologia social, estando eles localizados no universo que denomina de “consensual”.

Anteriormente ao estudo de Moscovici, que proporcionou o resgate dos conhecimentos desenvolvidos no cotidiano, ou seja, dos conhecimentos do senso comum, havia um enorme “fosso” que separava os dois universos de conhecimento. O primeiro possuía uma origem social, objetiva e material e o outro tinha sua gênese individual, psicológica, subjetiva e imaterial. No primeiro deles habitavam os elementos sagrados, objetos, e que eram dignos de respeito, veneração e crédito, mantendo-se longe das atividades consideradas intencionais e humanas. No outro extremo se encontrava o mundo profano, no qual as atividades consideradas triviais e utilitaristas eram executadas. As ciências do universo objetivo eram consideradas sagradas, não possuindo nada em comum com aquelas ciências consideradas profanas, do universo subjetivo. Somente havia a transposição de um universo, ou de um tipo de ciência, para o outro, caso os conteúdos fossem considerados obscuros (MOSCOVICI, 2010, p.49).

A essa distinção polarizante, entre a ciência e o senso comum, é proposta uma substituição, uma mudança por outra mais fundamental. Foi dessa forma que Moscovici postulou a existência de duas categorias de universos que seriam “[...] próprios de nossa cultura [...]”, nomeando-os de universos consensual e reificado. Referindo-se ainda à esses dois universos, afirma que:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano [...] o ser humano é aqui, a medida de todas as coisas. [...] No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI, 2010, p. 49-50).

Considerando os métodos utilizados para a produção dos conhecimentos, assim como os tipos de conhecimentos produzidos socialmente, Moscovici (2010, p. 323) distingue dois tipos de universos. Os conhecimentos produzidos pelo universo reificado se caracterizam pela imparcialidade e pela independência das pessoas, utilizando métodos sistematizados baseados nos fatos. Os conhecimentos do universo consensual são produzidos por meio da negociação e da aceitação mútua, não se baseando em métodos especificamente sistematizados, mas sim no consenso entre os indivíduos.

No universo reificado o indivíduo não possui margem de liberdade, devido às características que lhe dão solidez invariável, demonstrando o seu caráter estático. Neste universo a realidade física e os seus acontecimentos estão fora dos sujeitos, sendo-lhes estranhos e independentes. O indivíduo acaba por assumir um papel de subordinação em relação à realidade que está à sua volta, ou seja, o social passa a moldar o psicológico e não deixa espaço deste influenciar naquele (MOSCOVICI, 2010).

Como a realidade neste universo é externa ao indivíduo e, dessa forma, independente da influência de tudo que é humano, os conhecimentos nele produzidos estariam revestidos de “[...] precisão intelectual e evidência empírica [...]”, sendo que “[...] as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado [...]” (MOSCOVICI, 2010, p.52). Esta ideia de mundo seria contestável, tendo em vista que esta compreensão somente poderia ser aplicada “[...] a casos puros, a fenômenos isolados num meio muito purificado e estilizado” (MOSCOVICI, 2012, p.72).

O universo consensual, em contrapartida, é dinâmico e possui uma dupla abertura que permite trocas entre os indivíduos e a sociedade, contudo, não está isolado do universo reificado. É justamente sobre essa abertura entre os dois universos que Moscovici pontua que “[...] a passagem de uma teoria científica para a representação social correspondente satisfaz a necessidade de provocar comportamentos ou visões socialmente adaptados ao estado dos conhecimentos sobre o real” (MOSCOVICI, 2012, p.72). É nessa transposição de conhecimentos que “[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seus auspícios”

(MOSCOVICI, 2010, p.50-51). Quanto aos discursos proferidos nesse ambiente social por cada um destes indivíduos, ratifica ainda que eles – os discursos – criam “[...] nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes” que possuem a função de capacitar “[...] as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas” (MOSCOVICI, 2010, p.52). Contribuindo com a perspectiva de dialetizar estes dois universos, Jodelet (2005) complementa as ideias de Moscovici, ao sustentar que:

Mantendo-se afastada do saber erudito e opondo a este uma modalidade de conhecimento prático e eficaz, nossa comunidade nos permite observar como se produzem e funcionam representações num espaço social e mental delimitado. Esse afastamento de todo saber científico estabelecido e reconhecido favorece a construção original de um pensamento destinado a controlar os dados da experiência objetiva e do vivido íntimo, mas que, em certos pontos, estará em defasagem ou em contradição com os conhecimentos de sua contemporaneidade (JODELET, 2005, p.354).

Ao confrontar esses dois universos, para então realocar a teoria das representações sociais dentro do universo consensual, Moscovici busca um distanciamento tanto da perspectiva sociologizante quanto do ponto de vista psychologizante, para posteriormente aproximá-las novamente e demonstrar que as duas estão interconectadas e que são interdependentes (ALVES- MAZZOTTI, 2008).

Para tanto, Moscovici afirma que as representações sociais diferem das noções sociológicas e psicológicas com as quais são comparadas e dos fenômenos que lhes correspondem, por não haver separação entre os universos interno e externo (MOSCOVICI, 2012, p. 48). Ao iniciar seu estudo, Moscovici faz algumas distinções entre as representações sociais e os conceitos de natureza sociológica e os seus correspondentes de natureza psicológica. Para cada um desses conceitos de origem sociológica: mito, ideologia e ciência; havia outro que lhe correspondia psicologicamente: opinião, atitude e imagem.

Esses conceitos eram tratados de uma maneira estática e mecanicista, combinando-se um estímulo à sua resposta correspondente. Assim, as opiniões, as atitudes e as imagens eram tratadas como se fossem simples respostas psicológicas produzidas pelos indivíduos, aos estímulos exteriores impostos pela sociedade, por meio dos conhecimentos mitológicos, ideológicos ou científicos. É nesse sentido que Moscovici (2012, p. 52) afirma que “[...] os indivíduos no dia a dia, não são unicamente máquinas passivas que obedecem a máquinas, registrando mensagens e reagindo aos estímulos externos, no que uma psicologia sumária, reduzida às opiniões e imagens, tende a transformá-la”.

Este destaque ocorre por entender que esses conceitos (tal como eram tipicamente tratados à época) pressupunham a existência de um estímulo externo, dado ao qual o indivíduo responde, contrariando a premissa básica de que os universos interno e externo do indivíduo não estão separados. Os conceitos de mito, ciência e ideologia não consideram que as informações são criadas dentro de grupos sociais e, sendo esse o local em que se obtém a sua circulação, por meio das interações e das relações entre os indivíduos que os compõem (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

Por conseguinte, Moscovici (2012) considera que, da forma como eram estudados os conceitos de imagem, opinião e atitude, não apreciavam a sua abertura para o mundo, pois os grupos nos quais esses conceitos se produziam e reproduziam, eram contemplados de uma maneira estática. Numa perspectiva moscoviciano, os grupos são considerados na sua forma dinâmica, possibilitando a criação, por parte dos indivíduos que o compõem, mediada pelos processos comunicacionais, que permitem a seleção, adaptação e utilização das informações que circulam no meio social. Nessa perspectiva, as representações sociais são consideradas como:

[...] conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 2012, p.47)

É nessa mesma perspectiva que Alves-Mazzotti (2008) reconhece o sujeito enquanto um ser ativo no processo representacional, uma vez que ele não apenas reproduz passivamente o objeto da representação. Ao representar o objeto, o sujeito o reconstrói ao mesmo tempo em que se constrói enquanto sujeito, situando-se no universo social e material que o rodeia. Dessa maneira, semelhante às opiniões e atitudes, as representações sociais são, de acordo com Moscovici (2012), uma preparação para a ação. A principal diferença entre esta (as RS) e aquela (opiniões e atitudes) é o fato de que as representações sociais não apenas orientam os comportamentos dos sujeitos, como se poderia admitir a partir de uma perspectiva funcionalista, sobretudo, porém, porque elas (as RS) reconstituem o universo social e material a partir do qual os comportamentos terão lugar, integrando esse mesmo universo numa rede de relações em que o objeto está vinculado (MAZZOTTI, 2008).

Contribuindo com essa perspectiva Chamon e Chamon (2007, p.111 e 114), afirmam que ocorre uma mudança na visão de estudo da psicologia social, uma vez que o foco da análise se desloca do indivíduo para o grupo, ou seja, “[...] o indivíduo deixa de ser a unidade essencial da análise”, uma vez que as representações sociais “[...] são conhecimentos do senso

comum e, dessa forma, são construídas em outro nível – o nível coletivo”. Acrescentam ainda que “é o senso comum, seus princípios e orientações práticas de todos os dias, que – válidos ou não, não importa – orientam o comportamento social de um indivíduo”. A importante contribuição no resgate da validade social dos conhecimentos cotidianos, ocorre, segundo Minayo (2011, p. 84), com a retirada da “[...] ideia de que o ‘senso comum’ seja inerente à ignorância das massas, mostrando como cada grupo social tem seu próprio conformismo e ilusão”.

Não basta, porém que, um objeto social faça parte do senso comum de um grupo para que se possa considerá-lo como representação social. A condição inicial para a formação das RS é justamente a ausência deste objeto na sua forma concreta, pois:

[...] a representação segue os passos do pensamento conceitual já que a condição de seu surgimento é o apagamento do objeto ou da entidade concreta; mas por outro lado esse apagamento não permanece como total e, a exemplo da atividade perceptiva, ela deve recuperar esse objeto ou essa entidade e os torna tangíveis (MOSCOVICI, 2012, p. 53).

Embora sejam diferentes quanto ao tipo de pensamento e aos métodos utilizados para a produção dos conhecimentos, tanto os conhecimentos científicos, quanto aqueles derivados do senso comum estão baseados na razão. Esse é o principal motivo que Moscovici se interessa especificamente pelo senso comum, pois considera que “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou os indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 322).

Os conhecimentos sobre os objetos sociais que interessam ao estudo das RS fazem parte, então, do universo consensual, o qual recebe essa nomenclatura pelo fato desses conhecimentos serem compartilhados pelos membros de um determinado grupo social e, até mesmo, entre diferentes grupos. A partir dos conhecimentos do senso comum os sujeitos, inseridos nos grupos sociais, dão sentido aos objetos (físicos, sociais e simbólicos) do universo à sua volta, transformando o desconhecido e ameaçador de forma a encaixá-lo nos esquemas mentais anteriormente construídos.

Nessa dinâmica em que o sujeito ao mesmo tempo em que transforma o universo reificado, para encaixá-lo junto aos conhecimentos preexistentes no seu senso comum, transforma-se também enquanto sujeito, integrando o novo, estranho e, por vezes, ameaçador ao seu universo conceitual (psicológico). É nesse mesmo sentido que os sujeitos da presente pesquisa, participantes de um processo de formação profissional, defrontam-se com novos

conhecimentos, valores, vivências e interações sociais, os quais necessitam ser transformados para que se integrem aos seus universos consensuais de conhecimentos previamente estabelecidos. Essa transformação, por sua vez, ocorre bilateralmente, pois ao mesmo tempo em que os novos conhecimentos são transformados para serem apreendidos pelos sujeitos, seus universos consensuais são também transformados para que o novo se acomode.

Esse processo transformador, no qual tanto o novo como o antigo se metamorfoseiam, é o que permite a formação das representações sociais. Para que as RS sejam construídas e manifestadas, depende que algumas condições psicossociais se estabeleçam e determinem a sua emergência. Tais condições são tratadas no tópico seguinte.

3.4 Condições para a emergência das Representações Sociais

Considerou-se no tópico anterior a condição inicial de que, para que um objeto social possa ser representado, há a necessidade de que o mesmo esteja ausente para os sujeitos. É nesse sentido que o objeto estudado na presente pesquisa (ser professor), encontra-se duplamente ausente aos sujeitos (licenciandos). Primeiramente, considera-se a ausência do objeto pelo fato de que, os sujeitos estão participando de um processo de formação de professores e, ao final desse processo é esperado que o objeto seja apreendido pelo sujeito, ou seja, que se transforme como parte integrante do seu próprio “ser”. Como os licenciandos estão em busca daquilo que ainda “não são”, o objeto necessariamente se encontra fora do seu “ser”, ou seja, ausente ao sujeito. O segundo motivo da ausência do objeto, ocorre pelo fato de que, na sua forma concreta, o “ser professor”, está permanentemente ausente aos sujeitos, pois os mesmos somente podem apreendê-lo na sua forma conceitual.

A simples inexistência concreta de algo, contudo, não é suficiente para que ocorra a formação de RS. Aquilo que está ausente deve, sobretudo, fazer algum sentido para o grupo, ou seja, o objeto social precisa necessariamente interessar aos sujeitos, para que, dessa maneira, possam integrá-lo figurativamente (simbolicamente) ao seu universo conceitual, transformando-o numa imagem mental. De acordo com Chamon e Chamon (2007), é necessário que o objeto represente um conflito para o grupo ou que lhe sirva como fonte de identificação, como forma de se constituir como um objeto de representação social.

A partir do estabelecimento desses critérios, o objeto social passará a fazer parte do mundo conceitual do grupo, ou seja, do imaginário dos sujeitos integrantes desse grupo, sendo que a presença concreta desse objeto, não será mais necessária para justificar a sua existência.

Sobre esse aspecto, Moscovici (2010, p. 58) ratifica que “depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal”.

Cumpridos os critérios operacionais que permitem classificar o objeto como um objeto de representação, a emergência das RS concretizar-se-á com o estabelecimento outras três condições. Tais condições estão relacionadas às informações disponíveis sobre o objeto, ao tratamento cognitivo efetuado pelos sujeitos, a partir da apropriação dessas informações e, finalmente, a uma tomada de decisão, isto é, o posicionamento dos sujeitos sobre o objeto. A cada uma dessas três condições, Moscovici (2012) nomeou respectivamente de: dispersão da informação, pressão à inferência e focalização.

A dispersão da informação está relacionada à complexidade do mundo, repleto de fenômenos e objetos que se fazem presentes na sua forma física ou simbólica, com os quais e por meio deles os sujeitos interagem. É nesse sentido que Moscovici (2012, p.55) sustenta que falta “[...] necessariamente informações, palavras, noções para a compreensão ou descrição dos fenômenos que surgem em certos setores de nosso ambiente”. Contribuindo com essa visão, Chamon e Chamon (2007, p.125) declaram que “[...] deve existir uma distância entre a informação utilizável pelos atores sociais e a informação que lhes seria necessária para atingir um ponto de vista objetivo”.

O objeto “ser professor” se encontra inserido num complexo contexto histórico, social, político e econômico, fazendo com que as informações disponíveis aos licenciandos, sobre esse objeto, encontrem-se dispersas. Assim, Alves-Mazzotti (2008, p.26) assegura que a dispersão da informação é o que “[...] faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas”.

Quando esse novo objeto social (“ser professor”) encontra o universo conceitual do grupo de licenciandos, apresenta-se inicialmente como algo estranho, devido ao excesso de informações que carrega consigo, oriundas dos contextos anteriormente citados. Embora se afigure inicialmente estranho, o objeto “ser professor” possui uma forte relação com o grupo de licenciandos, primeiramente por se tratar de uma questão condicional e até mesmo existencial, uma vez que é a existência do objeto que assegura a existência do grupo.

O segundo aspecto relacional do objeto com o grupo, trata da formação da identidade social dos sujeitos, enquanto pertencentes aos “licenciandos”, ou seja, de futuros professores. Assim, o processo de formação pelo qual os sujeitos participam, visa, sobretudo, a sua preparação para que agreguem o objeto ao seu sistema identitário. Dessa maneira, o grupo

necessita inicialmente integrar esse objeto ao universo conceitual que foi construído anteriormente à presença desse objeto. Para tanto, será necessária uma atenuação dos excessos de significações que acompanham esse objeto.

De acordo com Moscovici (2012), é por meio da Focalização que o grupo processa a redução necessária dos significados apresentado pelo novo objeto, permitindo a integração do mesmo ao seu universo conceitual. Ao focalizar determinadas dimensões específicas do objeto, o grupo põe em evidência as características que mais se aproximam daqueles significados anteriormente construídos, que já se encontram presentes no seu universo conceitual. Em contrapartida, os significados estranhos ao grupo, ou seja, aqueles que podem configurar uma ameaça à sua unidade simbólica e conceitual, são desconsiderados e esquecidos. Nesse sentido, Chamon e Chamon (2007, p. 125) afirmam que a focalização “representa a posição específica do grupo social em relação ao objeto. Isso determina um interesse particular por certos aspectos do objeto e um desinteresse por outros”.

A pressão à inferência está relacionada à tomada de consciência dos sujeitos, sobre a necessidade em se posicionar sobre o objeto, pois o mesmo possui uma importância para o grupo, sendo ainda urgente o desenvolvimento de conhecimentos a seu respeito (DESCHAMPS e MOLINER, 2009). Consequentemente, o “ser professor”, como demonstrado anteriormente, apresenta-se como um importante objeto social para o grupo dos licenciandos. Assim, diante de qualquer situação que reivindique um posicionamento, os sujeitos se sentirão pressionados a demonstrar conhecimento acerca do objeto, que devem expressar suas opiniões, fazendo inferências sobre esse objeto. Nessa perspectiva, Chamon e Chamon (2007, p. 125) afirmam que “[...] o objeto deve levar os atores sociais a reagir e a tomar posição [...] precisam desenvolver condutas e discursos coerentes sobre um objeto insuficientemente conhecido”.

Nesse subitem se procedeu ao aprofundamento teórico acerca das condições necessárias à emergência das RS. Constatou-se que o surgimento das RS está condicionado, inicialmente, à ausência concreta de um objeto socialmente valorizado por um determinado grupo. Os sujeitos que compõem esse grupo não possuem todas as informações necessárias para proceder à apreensão objetiva do objeto. Diante dessa falta de informações, os sujeitos se veem obrigados em focalizar apenas os aspectos do objeto que lhes pareçam mais familiares, uma vez que sentem a necessidade de se posicionar sobre o mesmo. O próximo tópico tratará das três dimensões fundamentais, as quais se estruturam para formar os universos e os conteúdos organizadores das RS.

3.5 Dimensões das Representações Sociais

Considerando as RS como conteúdos do conhecimento, formados no interior dos grupos sociais, Moscovici (1978, 2010 e 2012) demonstra que a dinâmica envolvendo os processos para a sua construção, ocorre em meio a numerosos universos de opiniões. Sugere ainda que, cada um desses universos está possui hipoteticamente organizado de três dimensões: a informação, o campo de representação e a atitude.

A informação está relacionada à quantidade e à organização dos conteúdos de conhecimento sobre o objeto de representação, que estão disponíveis ao grupo (MOSCOVICI, 2012). De acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 128), “esses conhecimentos podem ser mais ou menos numerosos, mais ou menos precisos”, verificando-se assim que, a dimensão da informação está relacionada ao estabelecimento das condições necessárias ao surgimento das RS, discutidas no tópico anterior: dispersão da informação, focalização, pressão à inferência.

De acordo com Chamon e Chamon (2007), as informações disponíveis não esboçam apenas os conhecimentos que o grupo possui sobre as características do objeto, mas indica também as suas predisposições em focalizar apenas algumas características específicas do mesmo. A qualidade e a quantidade das informações, disponíveis sobre um determinado objeto, podem ser desiguais entre grupos sociais diferentes, permitindo que os mesmos possam efetuar comparações entre si (CHAMON e CHAMON, 2007).

A dimensão pela qual Moscovici (1978) denominou de campo de representação está relacionada a estruturas objetivas permeadas por conflitos, tanto no sentido da transformação das estruturas que compõem esse campo, como no sentido da sua conservação, uma vez que “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, P. 27). Corroborando com essa ideia, Jovchelovich (2011) pontua que esses campos se caracterizam pela abertura e heterogeneidade, o que possibilita o acesso, a interpenetração e o conflito das estruturas objetivas internas, possibilitando assim a mudança e a inovação. Dessa maneira, para Bourdieu (2004, p. 29) “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade”, ou seja, “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Dessa maneira, o campo representacional “[...] remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 64). Para Deschamps e Moliner (2009, p. 128), o conceito de imagem indica a estrutura implícita na qual as

informações sobre o objeto estão organizadas, ou seja, “[...] ao conjunto dos aspectos do objeto que serão tomados em consideração pelo grupo”.

Considerando ainda o campo representacional como uma das dimensões que compreendem as RS, sendo essas construídas a partir dos conteúdos simbólicos do universo consensual dos sujeitos, Jovchelovich (2011, p. 208) pontua que “o senso comum compreende campos epistêmicos híbridos, cuja estrutura interna permite reunir padrões de significação e conduta que se chocam e se desafiam”.

Nesse sentido, o campo representacional da presente pesquisa engloba múltiplas estruturas objetivas, que formam o que Moscovici (2012) denominou de uma unidade hierarquizada, a qual permitirá ao grupo, organizar os conteúdos para formar uma imagem coerente do objeto “ser professor”. Assim, o campo de representação do “ser professor” inclui elementos que estão direta ou indiretamente relacionados com esse objeto, como por exemplo, o professor, o aluno mais o conteúdo simbólico inerente às interações que ocorrem durante o processo educativo (práticas, saberes, conteúdos, afetos); as famílias (dos alunos e dos professores); a sociedade em geral e os seus dirigentes em particular; as questões de ordem econômica (salários, investimentos); dentre muitos outros.

O campo representacional, de acordo com Chamon e Chamon (2007, p. 133), “[...] diz respeito aos conteúdos propriamente ditos da representação: opiniões, crenças, valores”. A partir desses conteúdos representacionais é que Jovchelovich (2011) afirma serem os campos constituídos de saberes híbridos, que constituem “[...] uma miríade de conhecimentos, cada um expressando diferentes modalidades representacionais”.

A dimensão pela qual Moscovici designou de atitude, de acordo com Lima (2000), é um dos mais antigos constructos teóricos em Psicologia Social, e também um dos mais estudados. Embora se considere igual importância às três dimensões estruturantes das RS, propostas por Moscovici (1978, 2012), dedicar-se-á especial atenção à dimensão da atitude, tendo em vista a complexidade que envolve esse conceito.

Uma concepção geral de atitude é apresentada por Doise (2001, p. 189), a qual se trata de “[...] uma posição específica que o indivíduo ocupa em uma ou várias dimensões pertinentes para a avaliação de uma entidade social”. Nessa mesma perspectiva, Chamon e Chamon (2007, p. 133) afirmam que “[...] a atitude exprime uma orientação geral com respeito ao objeto de representação e o posicionamento afetivo dos atores sociais em relação a esse objeto”.

De acordo com Krüger (2011, p. 202) as “[...] atitudes conferem a cada pessoa uma condição afetiva peculiar, que influencia a sua percepção, avaliação e tomada de decisão

quanto ao modo de agir em face ao objeto do sentimento”. Nesse sentido que Lima (2000) ratifica que as atitudes se expressam sempre por meio de respostas avaliativas sobre objetos específicos.

A estrutura das atitudes, de acordo com Krüger (2011), é composta tanto por elementos avaliativos relacionados à afetividade, como elementos relacionados à cognição. Esses dois tipos de elementos avaliativos se combinam e se inter-relacionam, predispondo os indivíduos a manifestarem respostas comportamentais. Do mesmo modo, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 176) argumentam que “a atitude de um indivíduo em relação a algum objeto normalmente não é uma unidade isolada; ela está embutida em uma estrutura cognitiva, conectada a uma variedade de outras atitudes”.

Os sentimentos, associados às representações simbólicas do objeto de atitude, “[...] formam uma estrutura psicológica estável, ativada todas as vezes que o objeto da atitude for percebido, recordado, pensado ou simplesmente imaginado” (KRÜGER 2011, p. 203). Assim, os elementos avaliativos afetivos “[...] referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objeto de atitude” (LIMA, 2000, p. 190). Ampliando um pouco mais a questão, Krüger (2011, p. 203) certifica que esses sentimentos podem “[...] ser de aceitação ou de rejeição, de amor ou ódio, relativamente a algum objeto social”. É dessa maneira que o componente afetivo da atitude, de acordo com Michener, DeLamater e Myers (2005), pode ser avaliado tanto em relação à direção (positiva ou negativa), quanto à intensidade (variando desde muito fraca até muito forte), possibilitando assim, a distinção de uma atitude de outros elementos cognitivos.

Os elementos cognitivos estão relacionados aos “[...] pensamentos, ideias, opiniões, crenças que ligam o objeto de atitude aos seus atributos ou consequências e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável” (LIMA, 2000, p. 190). Aos elementos cognitivos Krüger (2011, p. 203) dá a denominação de representações cognitivas, uma vez que correspondem às “[...] crenças e sistema de crenças, descritivas e avaliativas a respeito do mesmo referente”.

Quanto às respostas avaliativas comportamentais, Lima (2000, p. 190) afirma que “[...] reportam-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar”. Para Krüger (2011, p. 203), essas respostas são “[...] tendências para a adoção de condutas a praticar na relação com o objeto social, motivadas pelos elementos afetivos e cognitivos já formados sobre ele”. Da mesma maneira, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 173) afirmam que “a atitude envolve predisposição para reagir ou tendência de comportamento em relação ao objeto”.

Uma atitude possui, então, de acordo com Michener, DeLamater e Myers (2005), duas estruturas organizadas bidimensionalmente, ou seja, uma dimensão vertical e outra horizontal. A estrutura vertical se organiza hierarquicamente, pois algumas crenças são derivadas de outras mais fundamentais ou mais primitivas. A estrutura horizontal se refere às crenças que não possuem uma hierarquia estabelecida, que podem até mesmo divergirem, mas que servem de justificativa para a atitude, bastando que estejam equilibradas.

Quanto aos aspectos pragmáticos, as atitudes desempenham três funções essenciais: uma função motivacional, heurística ou instrumental; uma função cognitiva, esquemática ou de conhecimento; e uma função de orientação para a ação (LIMA, 2000; MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005). Referindo-se à função motivacional Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 175), defendem que “desenvolvemos atitudes favoráveis em relação a objetos que nos ajudem ou nos recompensem, e atitudes desfavoráveis em relação a objetos que nos contrariem ou nos punam”.

Em relação às funções cognitivas, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 175) argumentam que, pelo fato de o mundo ser “complexo demais para o compreendermos [...] agrupamos pessoas objetos e acontecimentos em categorias ou esquemas e desenvolvemos atitudes simplificadas (estereotipadas)” as quais nos possibilitam tratar esses mesmos indivíduos, os objetos e os acontecimentos, enquanto membros de uma categoria.

A terceira função das atitudes se refere à orientação do indivíduo para a ação. Trata-se de uma função preditora da ação, pois a atitude do sujeito pode não coincidir com seu comportamento. Entretanto, comportamentos podem ser preditos, uma vez que “[...] as atitudes gerais face a objetos se relacionam sistematicamente com índices comportamentais” (LIMA, 2000, p. 209).

Baseado então, no conceito, na estrutura e nas funções das atitudes, Lima (2000) postula que elas possuem três características essenciais: direção, intensidade e acessibilidade. A direção de uma atitude se refere aos polos favorável e desfavorável em relação a determinado objeto. Por meio da intensidade é possível mensurar quantitativamente o posicionamento do sujeito em relação ao polo favorável ou desfavorável da atitude. A acessibilidade “[...] está associada à sua força, à forma como foi aprendida e à frequência com que é utilizada pelo sujeito” (LIMA, 200, p. 189).

Os acadêmicos de licenciatura pesquisados participam direta ou indiretamente de diversos grupos sociais (família, universidade, igreja, amigos, mídia), os quais formam diferentes universos de opiniões. É nesse contexto diversificado que as informações disponíveis aos licenciandos, acerca do objeto “ser professor”, advém de inúmeras e

diferentes fontes, sendo muitas vezes até divergentes. Assim, as atitudes dos licenciandos, para com o objeto em questão, também derivam desses diferentes universos, proporcionando o surgimento do campo descrito por Bourdieu (2004). No campo de representação, as diferentes imagens, oriundas desses diferentes universos, entram em conflito, ao mesmo tempo em que fornecem as informações necessárias para a construção de uma imagem mais coerente sobre o objeto.

Os conceitos e as imagens formados anteriormente pelos licenciandos, sobre o objeto “ser professor”, advindos desses diferentes universos de opinião, servirão de base para a construção dessa nova imagem. Contudo, esse processo não ocorre de uma maneira unilateral, uma vez que a formação da nova imagem modifica as características dos conceitos e das imagens anteriores, transformando-os a fim de formar um todo coerente. A coerência da nova imagem se apresenta de tal forma que dispensa a existência concreta do objeto, compondo, a partir de então, o universo conceitual e representacional dos licenciandos. Essa complexa construção, envolvendo o surgimento de uma nova representação social, ocorre por meio dos dois processos nomeados por Moscovici (2012) como: objetivação e ancoragem; os quais são descritos de uma maneira pormenorizada no tópico seguinte.

3.6 Os processos de formação da representação social

Nesse tópico discorre-se sobre os dois processos interdependentes que, de acordo com Moscovici (2012), formam as representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A interdependência desses processos indica tanto a inexistência de uma hierarquia de um sobre o outro, quanto o fato de que a existência de um processo depende da presença do outro e vice-versa, ou seja, eles ocorrem ao mesmo tempo e de maneira concomitante. Analisados enquanto processos, a ancoragem e a objetivação, apresentam-se em movimento, isto é, com uma relativa fluidez transformadora dos universos subjetivo, intersubjetivo e objetivo do grupo.

Por meio dos processos de objetivação e ancoragem, o grupo forma um universo particular, dotado de imagens, opiniões, crenças, valores e atitudes comuns, partilhadas, ou seja, um universo que é consensual para os sujeitos que o compõe. Esse universo que Moscovici (2012) também chama de universo do senso comum, é formado por meio de um complexo jogo de transformações, no qual a rede de significados, formada anteriormente pelo grupo, é transformada a partir da presença de um novo objeto. Durante esse mesmo jogo, o

objeto também sofre transformações e adquire um sentido para o grupo, integrando-se ao universo consensual dos mesmos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Devido à complexidade inerente aos processos de objetivação e ancoragem, torna-se necessário que os mesmos sejam separados, permitindo, dessa maneira, o estudo de cada um desses processos. Essa fragmentação, contudo, tem o intuito único e exclusivo de possibilitar um estudo teórico mais aprofundado desses processos sem, contudo, deixar de considerar a sua interdependência. É nessa perspectiva que os conceitos e o desenvolvimento desses processos são estudados a seguir.

OBJETIVAÇÃO:

O processo de objetivação, como o próprio nome sugere, trata-se de um movimento de externalização, isto é, permite a conexão do universo subjetivo com o universo material e objetivo. Segundo Moscovici (2010) os conceitos e imagens são retirados da memória, juntam-se e se reproduzem no mundo exterior, como objetivo de tornar familiares as coisas desconhecidas, a partir daquilo que já é conhecido. Possibilita assim, a substituição dos esquemas conceituais, abstraídos ao sistema cognitivo dos sujeitos, por algo material, ou seja, por uma imagem que transforme um conceito em realidade. De acordo com Moscovici (2010, p. 74) “[...] as imagens se tornam elementos da realidade, em vez de elementos do pensamento”, pois o processo de objetivação transforma “[...] a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2010, p. 71).

Nessa mesma linha de raciocínio, Deschamps e Moliner (2009, p. 127) acrescentam que a objetivação “[...] é o processo que os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles tem desse objeto”. De acordo com Chamon e Chamon (2007, p. 134), esse é o processo pelo qual “[...] torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis”. Sendo assim, Spink (1993, p. 306) acrescenta que “[...] é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo quase tangível [...]”.

A imagem formada a partir do conteúdo abstraído subjetivamente adquire certa autonomia e *status* de realidade, pois como afirma Moscovici (2010, p. 72), quando “[...] a imagem ligada à palavra ou a ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade”. Assim, a distinção inicialmente existente entre a imagem e a realidade, desaparece por meio do processo de objetivação, transformando-se a imagem em realidade.

De acordo com Chamon e Chamon (2007, p. 134), “a imagem – objeto objetivado – é sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem”. Dessa maneira, a transformação do objeto em imagem ocorre a partir de três etapas complexas e mutuamente dependentes: a seleção e descontextualização; a formação de um núcleo figurativo; e a naturalização.

A seleção e descontextualização é a etapa pela qual o grupo, baseado nos conhecimentos, valores (culturais e religiosos), crenças e opiniões formados durante o curso de vida dos sujeitos que o compõe, ou seja, nas suas representações sociais previamente elaboradas, selecionam algumas informações sobre o objeto, retirando-o do seu contexto (científico ou ideológico) original e apropriando-se do mesmo (CHAMON e CHAMON, 2007).

Na segunda etapa da objetivação, as informações selecionadas pelos sujeitos, ou pelo grupo, são relacionadas entre si e agrupadas dentro de um núcleo ou esquema figurativo, formando, a partir de então, uma estrutura imagética substitutiva do objeto. A terceira e última etapa corresponde à concretização dos elementos que formam o modelo figurativo, ou seja, o núcleo se torna concreto e passa a fazer parte da realidade do senso comum do grupo (CHAMON e CHAMON, 2007).

ANCORAGEM:

O processo de ancoragem “[...] 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” (MOSCOVICI, 2010, p. 60). Ocorre por meio da integração do objeto representado, o qual se apresenta como estranho, desconhecido e/ou ameaçador, ao sistema cognitivo preexistente, ou seja, novos conhecimentos são categorizados numa rede que já nos é familiar (CHAMON e CHAMON, 2007, p. 135). Para Deschamps e Moliner (2009, p. 127), “a ancoragem é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social. Geralmente esse quadro de referência corresponde a um domínio familiar”, acrescentam ainda que “[...] a escolha de um ponto de ancoragem permite inserir uma representação num conjunto de conhecimentos e de valores preexistentes”.

De acordo com Deschamps e Moliner (2009), foi Doise quem deu especial atenção ao processo de ancoragem, classificando-o em três formas diferentes: a ancoragem psicológica, a ancoragem sociológica e a ancoragem do tipo psicossociológica. Dessa forma, a ancoragem psicológica “[...] corresponde à imbricação das representações em crenças de origem geral, as

quais os indivíduos aderem mais ou menos” (DOISE, 1992 *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 131). As ancoragens psicológicas, de acordo com Vala (2000, p. 475), dizem respeito às modelações das representações decorrentes de um nível de análise micro, ou seja, a partir de uma análise individual ou interindividual.

Uma análise, cujo intuito seja desvelar as ancoragens psicológicas, pode ser empreendida a partir das explicações dadas pelos sujeitos pesquisados, sobre um determinado acontecimento ou fenômeno envolvendo o objeto de representação. Nesse sentido, Hewstone (2001, p. 221-224) afirma que “[...] ao elaborarem suas representações sociais, as pessoas podem igualmente dar explicações aos acontecimentos sociais”, uma vez que “as representações sociais impõem uma espécie de explicação automática”. Ao formular tais explicações, os sujeitos atribuem causas que conduzem ao desencadeamento do acontecimento ou fenômeno social.

Quanto ao estudo das ancoragens sociológicas, Vala (200, p. 476) afirma que permite analisar “[...] a relação entre as pertencas sociais e os conteúdos de uma representação, a partir da hipótese de que as experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes”. Análises comparativas permitem que essas ancoragens sejam desveladas, pois como ressalta Doise (1992, *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 132), uma ancoragem sociológica “[...] corresponde à inserção das representações nos grupos sociais”. São análises de nível meso, baseadas na premissa de que a pertença de um sujeito a um grupo implica que o mesmo viverá experiências e desenvolverá interesses comuns aos demais sujeitos desse grupo. Dessa maneira, compartilhará também as crenças e as opiniões desse grupo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Uma ancoragem psicossociológica se refere ao confronto e ajustamento das RS, a partir das interações sociais dos sujeitos. Segundo Doise (1992, *apud* DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 131) “[...] supõe que a representação de um objeto dependa simultaneamente da posição do grupo diante deste objeto [...] mas também das interações deste grupo com outros grupos sociais”.

Por meio do processo de ancoragem, ocorre internalização de um objeto que, embora seja significativo ao grupo, está carregado de informações, as quais o tornam estranho e, de certa forma, perturbador. A internalização, de acordo com Berger e Luckmann (2011), consiste no processo de apreensão, por parte do indivíduo, de algo que lhe é externo, ou seja, é tornar subjetivo o objeto que se apresenta na sua forma concreta. Esse processo ocorre por

meio da integração do objeto exterior, aos esquemas conceituais que o indivíduo formou anteriormente, ao longo de sua vida.

Dessa maneira, para um estudante chegar ao nível superior e cursar uma licenciatura, deve percorrer um longo processo de socialização. Uma considerável parcela dessa socialização ocorre no interior das instituições escolares, em interação direta com os professores. A partir desse longo período de interação entre o aluno e o professor, em que ambos estão inseridos em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, surgem diferentes potencialidades para a formação de crenças, valores e conhecimentos sobre o objeto “ser professor”. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 124) afirma que “a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”, uma vez que as imagens que formamos deles, nos acompanham desde as primeiras aprendizagens.

Considerando-se a licenciatura enquanto processo de formação inicial do professor e que, ao iniciar esse curso o acadêmico traz consigo as imagens, ou seja, as RS sobre o “ser professor”. Essas RS são construídas durante o longo período de escolarização, a partir do ponto de vista, das experiências e das interações do sujeito enquanto aluno. Caso porventura o licenciando esteja participando de um processo de formação continuada, as RS formadas sobre o objeto “ser professor”, possivelmente estarão baseadas nas suas experiências enquanto professor. Em ambos os processos de formação, os alunos carregam consigo esquemas conceituais sobre o objeto em questão, construídos a partir das suas experiências e interações sociais, como aluno, como professor ou ambos.

A decisão de cursar uma licenciatura possui um potencial transformador da relação: sujeito (licenciando) com o objeto (“ser professor”), pois essa decisão possivelmente mudará os interesses sobre os aspectos objeto, aumentando com isso a sua complexidade simbólica. Durante o curso de formação essa complexidade tende a aumentar ainda mais, uma vez que os sujeitos confrontar-se-ão com novos conceitos, teorias, contextos e situações educacionais diversas. Esse aumento de complexidade do objeto faz com que o mesmo se torne estranho e até mesmo ameaçador, perante as RS formadas anteriormente, as quais lhes proporcionavam uma imagem estável e coerente.

O “ser professor” necessitará então de uma recontextualização e ressignificação, para que possa ser integrado a alguma categoria, ou conceito que seja familiar aos licenciandos (ancoragem). Essa recontextualização proporciona uma dupla transformação, pois ao mesmo tempo em que ela transforma esse objeto, permitindo que o mesmo seja abstraído para o sistema cognitivo dos sujeitos, transforma também a categoria ou o conceito no qual se baseou. Assim, essa imagem do objeto “ser professor”, mais complexa e ameaçadora, é

transformada é integrada aos esquemas conceituais historicamente construídos pelos sujeitos (objetivação). Esses esquemas são também transformados, com o intuito de integrar a nova imagem.

No presente tópico procedeu-se ao estudo dos dois processos formadores das RS: a objetivação e a ancoragem. Demonstrou-se que o processo de objetivação ocorre em diferentes etapas: a seleção e descontextualização; a formação de um núcleo figurativo; e a naturalização. Buscou-se também explicar os três tipos de ancoragens, pelas quais os sujeitos tornam familiar o objeto representado: a ancoragem psicológica, a ancoragem sociológica e a ancoragem psicossociológica.

O tópico seguinte discorre sobre a teoria da atribuição, a qual possibilita encontrar a base das explicações dos sujeitos acerca dos fenômenos sociais. A partir das suas explicações sobre os fenômenos, os sujeitos revelam seus conhecimentos, crenças e valores a respeito do objeto, possibilitando assim, encontrar as ancoragens psicológicas que dão estabilidade para essas explicações.

3.7 O sujeito em busca de respostas: a teoria da atribuição

De acordo com Moscovici (2010), o principal objetivo quando se estuda o fenômeno da RS, é o desvelamento dos processos pelos quais, o ser humano utiliza para obter as respostas aos seus questionamentos no dia a dia. Assim, o foco principal desse tipo de estudo, não é saber como o sujeito se comporta, mas, sobretudo, como ele compreende o universo à sua volta. Corroborando com essa ideia, Hewstone (2001) afirma que “[...] ao elaborar as suas representações sociais, as pessoas podem igualmente dar explicações aos acontecimentos sociais”.

Para encontrar as explicações sobre os acontecimentos que ocorrem à sua volta, os sujeitos buscam as suas causas, ou seja, os motivos que levaram um determinado fenômeno acontecer de uma maneira e não de outra. Esses processos psíquicos de elaboração de uma justificativa para a ocorrência dos acontecimentos foram amplamente estudados no decorrer do século XX, por meio da teoria da atribuição.

A necessidade de encontrar uma explicação para todo e qualquer fenômeno é inerente ao ser humano, pois as respostas encontradas para a ocorrência de um determinado acontecimento proporcionam a ilusão de que mundo está sob o seu controle. De acordo com Dela Coleta e Dela Coleta (2006, p. 288) “[...] a admissão de que o fato não tem determinação

real significa reconhecer que o mesmo é incontrolável, e isto tende a ser muito desagradável às pessoas”. Nesse sentido Deschamps e Moliner (2009, p. 47) afirmam que “[...] os processos de atribuição representam, para os indivíduos, um meio de assegurar um controle sobre seu entorno, de controlar a realidade forjando-se um conhecimento relativamente estável”.

De acordo com Hewstone (2001, p. 224), “[...] o conceito de representação social pode ajudar a explicar o modo pelo qual se fazem atribuições”, uma vez que as RS “[...] impõem uma espécie de explicação automática. São escolhidas causas e propostas antes mesmo de qualquer pesquisa detalhada e análise da informação” (HEWSTONE, 2001, p. 224). Dessa forma, Moscovici (2010, p. 30) afirma que “[...] nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”.

De acordo com Michener, DeLamater e Myers (2005), Dela Coleta e Dela Coleta (2006) e Deschamps e Moliner (2009), atribuição é o processo utilizado por um sujeito para inferir as causas do seu comportamento ou do comportamento de outra pessoa numa determinada situação. Dessa maneira, a partir da observação do comportamento das outras pessoas ou da auto-observação, os sujeitos fazem inferências das causas “[...] intenções, habilidades, traços, motivos e pressões situacionais [...]”, no intuito de explicarem por que uma determinada ação é tomada de uma maneira e não de outra.

O posicionamento tomado pelo sujeito, ou seja, as inferências que faz, geralmente estão baseadas em “[...] explicações ingênuas e profanas dos acontecimentos do cotidiano” sobre o que fazem ou pensam, ou sobre o que os outros fazem ou pensam. Isso ocorre porque o mesmo dispõe apenas de algumas informações sobre o fenômeno ou acontecimento observado. A partir dessas informações incompletas, eles fazem inferências sobre as informações que não lhes estão disponíveis, chegando a uma explicação do evento como um todo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 46).

Assim, os processos de atribuição “[...] enfocam métodos que utilizamos para interpretar o comportamento de outra pessoa e inferir suas fontes”, assim como os nossos próprios comportamentos, baseando-se nos conhecimentos do senso comum, ou seja, em nossas crenças e opiniões. Tais processos proporcionam aos indivíduos “[...] um meio de assegurar um controle sob o seu entorno, de controlar a realidade forjando-se um conhecimento relativamente estável”. Desse modo, a função essencial dos processos atribucionais é permitir que os sujeitos tenham o domínio, mesmo que ilusório, do meio social em que estão inseridos (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, P. 47).

As atribuições podem ser classificadas de acordo com suas características internas ou externas aos indivíduos, bem como aos aspectos instáveis e estáveis. A causalidade do tipo interna é denominada de disposicional, ao passo que a causalidade externa é denominada de situacional. Assim, ocorre uma atribuição disposicional quando o sujeito que está interpretando um determinado comportamento ou acontecimento, atribui as causas da ocorrência do mesmo ao estado interno da pessoa observada. Quando as causas desse comportamento são atribuídas aos fatores do ambiente, ocorre uma atribuição situacional (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005). Para Dela Coleta e Dela Coleta (2006, p. 163) “[...] o **interno**, corresponde às causas oriundas do próprio indivíduo envolvido na ação, e o **externo**, relacionado às variáveis causais alocadas nas outras pessoas, nas entidades, nas forças do meio-ambiente e no acaso, todas fora do controle do próprio sujeito” (grifos dos autores).

Nesse sentido, uma atribuição pode possuir aspectos que não se alteram com o passar do tempo, ou seja, características estáveis; ou propriedades que lhe proporcionam uma inconstância, isto é, características instáveis. As causas estáveis dizem respeito àquelas características, internas ou externas, que são inerentes aos sujeitos ou ao ambiente e que não mudam de um momento para outro. Em contrapartida, as características instáveis se referem aos fatores, tanto internos como externos, individuais ou contextuais, que estão sujeitos a alterações.

As principais causas, internas e externas, relacionadas à instabilidade ou à estabilidade, as quais os sujeitos se apoiam ao fazer uma atribuição, são: habilidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Ao considerar a habilidade como a causa de um determinado fenômeno, o sujeito faz uma atribuição que leva em consideração causas internas que são estáveis. Quando é o esforço considerado como a causa para a ocorrência do episódio, a atribuição é interna com características instáveis, pois o indivíduo pode se esforçar mais ou menos na execução de uma tarefa.

Do mesmo modo que, ao julgar a dificuldade da tarefa como determinante para a ocorrência de um determinado evento, o sujeito faz uma atribuição baseada em causas externas, com características estáveis. Por sua vez, quando a sorte é considerada a causa do fenômeno, a atribuição é do tipo externa, possuindo características instáveis, uma vez que a sorte não depende do indivíduo e pode variar de uma situação para outra (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005).

Segundo Deschamps e Moliner (2009, p. 49) “[...] a atribuição de uma causalidade interna ou externa depende antes de tudo da percepção das pressões ou dos constrangimentos

exercidos pelo entorno”. Em outras palavras Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 155) afirmam que as exigências dos papéis normativos assumidos pelo sujeito, assim como as recompensas e punições a que a ele está sujeito, devem ser consideradas na avaliação da atribuição por ele exposta.

Dessa maneira, as atribuições estão numa dupla conexão, tanto com o sistema representacional, como com o sistema identitário dos sujeitos, uma vez que uma atribuição não é feita num “vazio” epistemológico. O sujeito faz atribuições baseado nos seus conhecimentos, suas crenças e seus valores previamente construídos, estando desse modo, a atribuição conectada às RS que dão o suporte necessário para que se relacionem (ancorar) os acontecimentos às suas causas prováveis. As atribuições podem também servir de mediador identitário, uma vez que fornece a liberdade aos sujeitos para imputarem as causas de acontecimentos tanto aos fatores pessoais (internos), como aos elementos ambientais ou contextuais (externos).

Ao atribuir a responsabilidade sobre um determinado acontecimento, aos fatores disposicionais ou situacionais, o sujeito aplica a chamada **regra subtrativa**, a qual consiste no enfraquecimento de um tipo de atribuição, em detrimento do fortalecimento do outro tipo (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005). Assim, ao atribuir causas situacionais a um fenômeno que se apresenta como negativo ao sujeito, e/ou ao grupo, retira-se a responsabilidade individual ou grupal por tal acontecimento, protegendo as identidades individual e grupal. Da mesma maneira ocorre, quando se atribuem causas disposicionais aos acontecimentos potencialmente positivos sobre as identidades, demonstrando que o ocorrido se deve à capacidade dos sujeitos pertencentes ao grupo, em proceder dessa maneira.

A regra subtrativa pode, por sua vez, conduzir a erros (ou vieses) de atribuição, pois ao superestimar os fatores internos (disposicionais) e subestimar os fatores externos (situacionais), ocorre o chamado **erro fundamental de atribuição**. Esse viés de atribuição, de acordo com Michener, Delamater e Meyers (2005, p. 163), foi inicialmente detectado por Heider em 1944, ao notar que “[...] a maioria dos observadores ignora ou minimiza o impacto das pressões dos papéis e das restrições situacionais nos outros e interpreta o comportamento como decorrente das intenções, dos motivos ou das atitudes das pessoas”.

Além do erro fundamental de atribuição existem outros vieses, que podem ocorrer durante o processo. Alguns desses vieses podem estar relacionados à posição do sujeito como ator ou observador de um determinado acontecimento ou fenômeno social. Quando um sujeito assume a figura de ator, considera-o enquanto sujeito ativo, ou seja, aquele que pratica um determinado ato ou uma determinada ação e, posteriormente fará atribuições sobre o seu

próprio comportamento, ou seja, justificará o porquê das suas ações. Ao assumir uma posição de observador, o sujeito social estará na situação de apenas poder contemplar as ações de um ator, isto é, não está ativamente engajado na atividade, apenas observa com a finalidade de fazer atribuições.

Segundo Dela Coleta e Dela Coleta (2006), esses vieses podem causar diferenças nas atribuições feitas por atores ou observadores. Essas diferenças seriam decorrentes, supostamente, de fatores perceptivos, cognitivos e motivacionais. Os fatores perceptivos estão relacionados às diferenças de informações disponíveis a atores e a observadores. Os fatores cognitivos estão intimamente ligados aos perceptuais, uma vez que as informações disponíveis aos atores e aos observadores são diferentes, o tratamento cognitivo dessas informações tendem também a ser diferentes. Os fatores motivacionais estão relacionados aos dois anteriores e a elementos identitários, como por exemplo, a manutenção da autoestima (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005).

Quanto à diferença na percepção do observador e ator, Dela Coleta e Dela Coleta (2006) afirmam que ao observador estão disponíveis apenas as informações atinentes ao momento da sua observação e, dessa maneira, ele possui apenas uma pequena parte das informações sobre o contexto ou as características pessoais do ator. Assim, “[...] como só tem parte da informação acerca do comportamento do ator, não pode diferenciar se o comportamento é devido à característica pessoal ou ao reflexo dos papéis assumidos pelo ator” (DELA COLETA e DELA COLETA, 2006, p. 147). O ator, por sua vez, possui informações que são inacessíveis ao observador, como por exemplo, a sua história de vida e os elementos inerentes ao contexto no qual realiza a sua prática.

A diferença no tratamento das informações ocorre justamente pelo fato de que atores e observadores possuem graus diferentes de informações e, desse modo, o foco da atenção de ambos também tende a ser diferentes (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005). Como o ator dispõe de maior quantidade de informações necessárias sobre a sua própria pessoa, sua atenção se desloca para os elementos do contexto, assim, suas atribuições tendem a privilegiar os fatores externos em detrimento dos fatores internos. Em contrapartida, o observador carece tanto de informações sobre a pessoa do ator, como das particularidades contextuais em que o fenômeno ocorreu. Seria esse então, o principal motivo do foco da atenção dos observadores centrar-se nas ações do sujeito, em detrimento dos fatores ambientais, “[...] passando a ação do sujeito a ser vista como uma manifestação de suas características” (DELA COLETA e DELA COLETA, 2006, p. 148).

As diferentes atribuições dos atores e observadores se devem também a fatores motivacionais, como forma de proteger, de manter ou de elevar a sua autoestima ao fazerem atribuições. Sendo assim, os atores podem se proteger da responsabilidade de um evento negativo, atribuindo a ocorrência desse evento a fenômenos variáveis do meio (instáveis), ou seja, a alguma situação do contexto que foge ao seu controle. Da mesma maneira os observadores podem manter ou elevar a sua posição pessoal ou do conceito de seu grupo, atribuindo ao ator (interna) a causa de um fenômeno negativo. Essa seria uma maneira eficiente, utilizada pelo observador para reforçar ou colocar em evidência a sua identidade (pessoal ou grupal).

Os processos atribucionais possuem um potencial revelador das RS, uma vez que permitem a aproximação do pesquisador sobre as maneiras que os sujeitos percebem o mundo à sua volta. Essa aproximação também possibilita revelar as estratégias que os mesmos utilizam no processamento das informações, a fim de construir um conhecimento objetivo que lhes possibilite justificar a existência subjetiva, intersubjetiva e objetiva desse mundo. Particularmente os denominados vieses atribucionais, que se revelam como importantes indicadores dos conhecimentos pertencentes ao universo consensual dos sujeitos pesquisados e, dessa maneira, dos processos de ancoragem e objetivação que permitem a construção das RS.

Ao fazerem atribuições, os sujeitos tiram suas conclusões sobre a ocorrência de determinados fenômenos sociais, inferindo as causas para a ocorrência dos mesmos, baseando-se nos conhecimentos inerentes ao senso comum do grupo (ou grupos) a que fazem parte. Sendo assim, a teoria da atribuição se apresenta como uma importante “aliada teórica” da Teoria das Representações Sociais, possibilitando a revelação de nuances que porventura possam estar encobertas no processo comunicacional, quando os sujeitos pesquisados são solicitados a se pronunciarem sobre o objeto social que lhes é relevante: o “ser professor”.

Nesse capítulo buscou-se fazer um aprofundamento teórico sobre a teoria das representações sociais, verificando-se que se trata de conhecimentos que guiam as práticas diárias dos sujeitos, no interior dos grupos sociais. São conhecimentos do senso comum, formados a partir de um objeto socialmente valorizado pelo grupo, o qual o representa baseado nas informações que lhes estão disponíveis sobre esse objeto. Devido à necessidade de tomarem um posicionamento sobre o objeto, os sujeitos focalizam suas atenções para alguns dos seus aspectos, no intuito de formar uma imagem coerente do mesmo, tendo em vista que as informações disponíveis são ao mesmo tempo excessivas e insuficientes.

Verificou-se, dessa maneira, que as representações sociais possuem três dimensões: a atitude, o campo (ou imagem) e a informação, os quais se formam a partir de dois processos interconectados: a objetivação e a ancoragem. O processo de objetivação torna concretamente presente o objeto que se encontrava subjetivado na sua forma conceitual. Por meio do processo de ancoragem o novo, o estranho e o ameaçador são integrados ao universo conceitual do sujeito, permitindo que se torne familiar.

As atitudes dizem respeito aos universos subjetivos, nos quais os licenciandos formam predisposições sobre o objeto ora pesquisado: o “ser professor”. Essas predisposições podem (ou não) guiar os seus comportamentos, e indicam os juízos de valor por eles formados sobre o objeto. O campo representacional, no qual o “ser professor” se insere, “[...] é um campo de tensões e inter-relações que permanece todo inacabado, sempre aberto à mudança desde dentro ou desde fora” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 132). Ou seja, esse campo é formado por meio de um equilíbrio dinâmico operado entre as múltiplas forças que nele coexistem, as quais influenciam e são influenciadas pelo objeto, formando o que a autora denomina de mundos instersubjetivos. A informação forma completa as três dimensões da representação social, afluindo dos diferentes campos representacionais, configurando-se, portanto, como polissêmica e polifásica.

Por se tratar de um conhecimento construído psicossocialmente, as representações sociais desempenham múltiplas funções, as quais podem ser tanto sociais, como psicológicas ou culturais. Dentre as funções desempenhadas pelas RS está a função identitária, a qual interessa ao estudo desenvolvido no capítulo seguinte, uma vez que no mesmo são tratados os conceitos e os processos de (re)construção identitária.

4 IDENTIDADE: conceitos e modelos

Ninguém pode ser escravo de sua identidade
quando surge uma possibilidade de mudança
é preciso mudar.
(Elliot Gould)

Esse capítulo discute o conceito, os modelos teóricos e os processos de construção identitária. Embora se trate de um conceito abstrato, a sua forma concreta se faz muito presente no nosso cotidiano, sendo que na maioria das situações diárias, sequer nos damos conta da sua presença, tendo em vista que ela se apresenta para nós de maneira muito trivial. Sua presença já está posta antes mesmos de nosso nascimento e somente se encerra, quando da nossa morte. É na espera de um novo ser humano, antes mesmo do nascimento que podemos verificar a sua presença, na forma daquilo que Ciampa (2005, p. 136) denominou de identidade atribuída, pois “[...] inicialmente apenas somos chamados por um nome que nos foi dado”. Este é um momento cercado de muita euforia e, uma das primeiras coisas que se pensa, quando do início de uma gravidez é o nome que se vai dar à criança que está para nascer.

Dessa forma, ao nascermos somos registrados e recebemos um nome, uma identidade que, em princípio, irá nos acompanhar pelo resto da nossa vida. É dessa maneira que “Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso” (CIAMPA, 2005, p. 136). Sendo esse nome para sempre uma das nossas marcas identitárias permanentes, juntamente com os nossos caracteres biológicos herdados por meio do nosso código genético (DNA), assim como as nossas impressões digitais, pois “um nome nos identifica e com ele nos identificamos” (CIAMPA, 2005, p. 136).

De acordo com Chamon (2003, p. 14), esse é o significado objetivo de identidade, tendo em vista que estes aspectos nos asseguram a continuidade no tempo, ou seja, o indivíduo é sempre idêntico a si mesmo e, dessa forma, “[...] único, diferente de todos os outros em função de seu patrimônio genético”. Além do patrimônio genético, herdamos desde o nosso nascimento, outras identidades que nos são também atribuídas, como afirma Dubar (2005, p. 147) quando se refere às identidades sexual, étnica e de classe social.

O significado subjetivo da identidade, entretanto, é criado justamente pelo fato de possuímos as características que nos tornam únicos. É essa percepção que nos faz considerarmos cada indivíduo como único, não existindo outro exatamente igual a nós, o que necessariamente nos torna diferente dos demais indivíduos e nos “[...] remete ao sentimento de individualidade ('eu sou eu'), de singularidade ('eu não sou você') e de continuidade ('eu sou sempre eu')”. Perceberemos, portanto que, ao mesmo tempo em que somos únicos e

possuímos uma continuidade de nós mesmos, na qual permanecemos iguais em certos aspectos ao longo do tempo, são justamente essas características que nos tornam muito diferentes das outras pessoas (CHAMON, 2003, p. 14).

Ao movimento de continuidade de nós mesmos Ciampa (2005, p. 170) denomina de “mesmice”, sendo ele concebido por meio da reposição da identidade ao longo do tempo, a qual é vista como “[...] simples manifestação de um ser sempre idêntico a si mesmo na sua permanência e na sua estabilidade”. Esta reposição, ou seja, a constituição de uma identidade que se mantém semelhante exige um trabalho da nossa memória para que possamos adquirir uma continuidade temporal. Como demonstra Morris (2010), é por meio da consciência dessa continuidade, ou seja, da memória que possuímos acerca da mesma, é que se torna possível o ser humano desenvolver ideias para formular suas respostas, que podem ser tanto verbais como na forma de gestos. Isso nos torna diferente dos animais inferiores, uma vez que nos permite o desenvolvimento de um sistema de símbolos e significados, que irão guiar a nossa resposta. Sobre o trabalho desempenhado pela memória, para que possamos manter uma mesma identidade, Candau (2011, p. 60) esclarece que:

As relações de si para si mesmo, o trabalho de si sobre si mesmo, a preocupação, a formação e expressão de si, supõem um trabalho da memória que se realiza em três direções diferentes: uma memória do passado, aquela dos balanços, das avaliações, dos lamentos, das fundações e das recordações; uma memória da ação, absorvida num presente sempre evanescente; e uma memória de espera, aquela dos projetos, das resoluções, das promessas, das esperanças e dos engajamentos em direção ao futuro.

Assim, a nossa relação com o tempo assumem características tridirecionais, uma vez que nos situa no presente, a partir do nosso passado, da mesma maneira que nos projeta para o futuro. Sendo assim, “Cada ser humano, de fato, constrói sua identidade no decorrer do tempo que, simultaneamente, altera-o de maneira irreversível” (CANDAUI, 2011, p. 60).

Outro aspecto não menos importante a ser considerado, é o fato de o indivíduo viver num sistema de interações coletivas, ao qual denominamos de sociedade. Sendo assim, enquanto humanos somos seres sociais e, como tais, necessitamos estar engajados e interagir com nossos semelhantes, a fim de garantir certa unidade no meio em que vivemos. Nessa unidade é que o indivíduo adquire a similitude com os outros seres humanos, por apresentar características que lhe torna, em certos aspectos, iguais aos demais membros do seu grupo, características essas que lhe autorizam a participar desse grupo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Na perspectiva de sermos, ao mesmo tempo, únicos e diferentes, mas também semelhantes; de possuímos características que nos são próprias, concomitantemente com outras que nos fazem iguais aos outros, que propomos o estudo da identidade neste capítulo. Para o desenvolvimento dessa proposta, buscamos abordar o tema sob três perspectivas: do indivíduo, dos grupos sociais e da formação profissional, considerando uma interação dinâmica entre elas, pois como afirma Chamon (2003, p. 8) “a noção de identidade está associada tanto a similitude, concordância, uniformidade quanto à singularidade e individualidade”.

4.1 Uma breve noção de identidade

Para traçarmos um conceito de identidade, faz-se necessário um breve histórico, tendo em vista que o mesmo é complexo, ambíguo e multifacetado, sendo ainda discutido e teorizado por diversas áreas do conhecimento. Na busca de tal elucidação quanto à sua origem, verificamos que o conceito de identidade teve suas primeiras formulações na filosofia antiga da Grécia. A identidade, desde o seu nascimento se apresentou como um conceito que provocou divergências que perduram até os nossos dias. Foram Parmênides, Aristóteles e Heráclito os filósofos que propuseram os primeiros ensaios sobre o conceito. Aristóteles, no século III a.C, nos apresenta a seguinte definição:

Em sentido essencial, as coisas são idênticas no mesmo sentido que são unas, já que são idênticas quando é uma a sua matéria (em espécie ou em número) ou quando a substância é una. Portanto, é evidente que identidade é, de algum modo, uma unidade, quer a unidade se refira a mais de uma coisa, considerada como duas, como acontece quando se diz que a coisa é idêntica a si mesma (ARISTÓTELES *apud* ABAGNANO, 2007, p. 612).

Essa definição de identidade, Dubar (2009, p. 11) afirma que podemos denominar de essencialista, seja qual for o sentido que se dê ao termo, pois “[...] repousa na crença em ‘essências’, realidades essenciais, substâncias ao mesmo tempo imutáveis e originais”. Na concepção essencialista, de acordo com Sousa (2000), o sujeito nasce com certas características, que possuem a tendência a permanecer com ele, pois são naturais e, dessa forma, independentes do envolvimento deste nas relações sociais. Por sua vez, Woodward (2012, p.15) assegura que “O essencialismo pode fundamentar suas afirmações tanto na história como na biologia;” para “[...] buscar alguma certeza na afirmação da identidade

apelando seja à ‘verdade’ fixa de um passado partilhado sejam as ‘verdades’ biológicas”. Por sua vez, Cruz (2010) afirma que esse conceito de identidade está baseado na concepção de sujeito cartesiano, o qual possui uma identidade fixa, ou seja, que não sofre alterações no decorrer do tempo.

Contudo, segundo Dubar (2009, p. 12), parece ter sido Parmênides, no século V a.C, numa província da Grécia antiga, o primeiro a enunciar este conceito, por meio da fórmula “O ser é, o não-ser não é”. Diante das diferentes categorias de essências, haveria então, um ponto de convergência entre elas, pois é por meio do que é essencial que nos tornamos idênticos a nós mesmos. Pontua ainda que tal fórmula “[...] foi entendida como a afirmação de que 'a identidade dos seres empíricos', sejam eles quais forem, é 'o que permanece o mesmo apesar das mudanças, sua semelhança a si mesmos, fora do tempo, o que permanece idêntico”.

Assim, a definição essencialista de identidade “[...] visa definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou alguma coisa diferente: a identidade é a diferença”. Essa maneira de se pensar a identidade, determina que o pertencimento do indivíduo é dado *a priori* e, sendo assim, independentemente do tempo, cada um se tornará o que é, realizará o seu destino e permanecerá “idêntico ao seu ser essencial” (DUBAR, 2009, p. 12).

Contrapondo-se à visão essencialista da identidade, surge outra perspectiva com características consideradas não essencialistas, a qual Dubar (2009) denomina de existencialista ou nominalista. Este ponto de vista divergente do primeiro, teria se originado também na filosofia antiga, pois teria sido Heráclito quem o formulou, ao escrever o seguinte aforismo: “não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio”, nada permanecendo igual eternamente, ou seja, “tudo flui”. Nesse sentido, Castells (2008, p. 24) contribui, pontuando que “[...] do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógrado se estiver fora do contexto histórico”.

A identidade está sujeita a mudanças ao longo do tempo, pois não há essências eternas, sendo que “a identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado”, sendo que são as palavras, os nomes é que servirão num dado contexto, às categorias que nos permitem “[...] dizer alguma coisa sobre esses seres empíricos sempre mutáveis [...]”. Essas categorias são, então, dependentes do sistema de palavras em uso, os quais servem para nomeá-las (DUBAR, 2009, p. 13). Nesse sentido, Silva (2011, p. 77) acrescenta que “É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais”.

Sendo assim, Woodward (2012) demonstra que a identidade não é o pólo oposto da diferença, pois ela depende dessa diferença para ser construída. Sugere também que uma identidade seja estabelecida na relação com outras identidades, ou seja, aquilo que somos somente pode ser construído na relação com aquilo que não somos. Essa diferença, por sua vez, pode ser simbólica ou social e se estabelece por meio de sistemas classificatórios, que nos permitem ordenar o mundo em nossa volta, dando sentido ao mundo social e construindo significados sobre ele, que são reafirmados nas falas e nos rituais. Apoiando a ideia de interdependência entre a identidade e a diferença, sendo elas frutos de uma criação linguística, Silva (2012, p. 76) ratifica que “Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas”.

Contrapondo também à ideia de uma identidade essencial, Hall (2006, p. 12-13) argumenta que “o sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas [...] com cada uma das quais poderia [...]” se identificar, mesmo que temporariamente. Sendo assim, Silva (2012, p. 76) vai mais longe ainda, e acrescenta que “Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”.

Reforçando estas ideias, Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p. 30) argumentam que “a identidade tem sido apresentado como um conceito dinâmico, adotado frequentemente para compreender a inserção do sujeito no mundo e sua relação com o outro”. É nessa perspectiva que Ciampa (2005, p. 90) assegura que “O indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”.

Dubar (2007, p. 15) assegura ainda que cada indivíduo possui pertencimentos diversos, que podem ser alterados no decorrer do seu ciclo de vida e, que nesse contexto de mudança e fragmentação surge um novo e emergente tipo de forma indentitária, a qual chama de societária. Essa forma supõe “[...] a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória”.

É sobre esses pertencimentos diversos que Hall (2005, p. 13) argumenta que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Não existiriam, então, formas de pertencimentos que se pudessem considerar essenciais, “o que existem são modos de identificação, variáveis no decorrer da

história coletiva e da vida, destinações a categorias diversas que dependem do contexto”, que produzirão ao mesmo tempo “identidades para si” e “identidades para outrem” (DUBAR 2007, p. 14).

Concordando com as ideias anteriormente expostas, Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p. 29) afirmam que “o conceito de identidade [...] vem sendo questionado por diferentes áreas do conhecimento, desconstruindo a ideia de uma identidade única, integral e originária e criticando os modelos essencialistas de compreensão”. Nesse mesmo sentido, os estudos culturais desenvolvidos por Hall (2006, p. 8-14) demonstram que a concepção de sujeito centrado, possuidor de uma “identidade unificada e estável” está mudando, uma vez que “as sociedades modernas são [...] por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”. Essas mudanças estão “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Esta perda de sentido que o sujeito tem de si, pode ser chamado de “deslocamento ou descentração do sujeito”. Sobre estes aspectos, Bauman (2005, p. 19) relata que “estar total ou parcialmente 'deslocado' em toda parte, não estar totalmente em lugar algum [...] pode ser um experiência desconfortável e por vezes perturbadora”.

Estudos desenvolvidos na sociologia, por Dubar (2009), apontam que parece haver um movimento histórico que ao mesmo tempo em que é muito antigo, também é muito incerto, o qual estaria conduzindo à passagem de um modo de identificação a outro, das formas comunitárias às formas societárias de identidade. As primeiras crêem na existência de “[...] agrupamentos chamados ‘comunidades’, consideradas como sistemas de lugares e nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações” (grifos do autor). As formas societárias de identificação “[...] supõem a existência de coletivos múltiplos, variáveis, efêmeros, aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem recursos de identificação que eles administram de maneira diversa e provisória” (DUBAR, 2009, p. 15).

Quanto aos movimentos que impulsionam as sociedades modernas, Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p. 29) argumentam que “a contemporaneidade trouxe em seu bojo transformações sociais, econômicas, tecnológicas e geopolíticas em escala mundial, com implicações para os modos de ser dos sujeitos e suas formas de agir na sociedade”. Seriam, então, estas transformações que, de acordo com Hall (2007) estariam causando o deslocamento ou a descentração dos sujeitos. Sobre estes descentramentos característicos da contemporaneidade. O autor faz uma análise na qual distingue três concepções diferentes de

identidades, que foram construídas em momentos históricos diferentes: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno (HALL, 2007).

A concepção de sujeito do iluminismo se caracteriza pela centralidade e unificação, sendo ele dotado de capacidades como a razão, a consciência e a ação. Nessa concepção o sujeito permanece com a mesma identidade na essência, ou seja, não alterava o seu núcleo interior ao longo do tempo e do desenvolvimento do indivíduo (CHAMON, 2003). Quanto à concepção do sujeito do iluminismo, Hall (2007, p. 10-11) afirma que este era:

[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo.

Na concepção de sujeito sociológico, o indivíduo continua tendo um núcleo identitário interior, porém perde a sua solidez, uma vez que deixa de ser imutável devido à “[...] crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado pela relação com ‘outras pessoas importantes para ele’”. Essa modificação ocorre, por meio das interações com os outros indivíduos presentes no seu meio social, “[...] que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2007, p. 11). O sujeito sociológico ainda possui “[...] um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas que este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem”. O espaço existente entre o mundo individual e o mundo social é preenchido, uma vez que “[...] projetamos ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os parte de nós” (HALL, 2007, p.11).

Com o surgimento do sujeito pós-moderno, por sua vez, ocorre a perda total da essência interior do indivíduo, ou seja, o seu “eu real” deixa de ser coerente e se torna fragmentado. Deixa de ter uma única identidade “[...] fixa, essencial ou permanente”, pois sujeito pós-moderno “[...] assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]”. Dessa maneira, passamos a possuir não mais uma, mas várias “[...] identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções [...] com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2007. p. 13). É nesse sentido que Dubar (2009, p. 72) acrescenta que “[...] nas sociedades modernas, os estatutos e os papéis são múltiplos e que, portanto, o Eu se torna ‘plural’”. Nessa mesma perspectiva, Bauman (2005, p. 19) pontua que:

“as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta constantemente para defender as primeiras em relação às últimas”.

A partir destas contribuições, é possível verificar o caráter mutante e diríamos quase “volátil” do conceito de identidade, que está num constante “vir a ser”, visto que ela não é estática e nunca está completamente acabada. A esse respeito Ciampa (2005, p. 133) acrescenta ainda que “A questão da identidade, assim, deve ser vista não como uma questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política”, pois “[...] *identidade é metamorfose*. E metamorfose é vida” (grifos do autor).

Por sua vez, Coutinho, Krawulski e Soares (2007, p. 31) afirmam que a ênfase das teorias sociais está na:

[...] dinâmica e na processualidade, a interdependência indivíduo e coletivo, a análise da alterização e da indissocialidade entre identidade e diferença, a recusa da essencialidade e da soberania do sujeito e, ainda, a investigação dos processos identitários construídos no cotidiano.

Os estudos culturais, por sua vez, focalizam os processos de subjetivação, pois geram “[...] uma compreensão de identidade como algo múltiplo, instável e dependente da adesão a grupos, afirmando uma identidade coletiva e não mais como uma realização individual” (COUTINHO, KRAWULSKI E SOARES, 2007, p. 31).

Verificamos que as noções de identidade apresentadas até este ponto, apresentam a possibilidade de uma abordagem tanto pela ótica essencialista, como pela perspectiva não essencialista. Uma maior ênfase na descrição da abordagem não essencialista foi dada no subitem anterior, tendo em vista que essa perspectiva irá permear este estudo. A partir desses discernimentos iniciais, pode-se buscar um maior aprofundamento do conceito, assim como percorrer os processos pelos quais a identidade é formada e transformada, numa ótica solidária a Ciampa (2005) que a define como uma “metamorfose”. Cabe ressaltar também que se estudou a formação da identidade, neste capítulo, sob uma perspectiva interdisciplinar, sendo a psicologia social a área do conhecimento na qual se buscou as teorias que forneceram o suporte principal, ou seja, o nosso “fio condutor”. Como se trata de um trabalho de abordagem interdisciplinar, outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a filosofia, a antropologia e a história, servem também de bases teóricas para esta pesquisa.

A partir da breve noção de identidade descrita até este ponto, pode-se aprofundar e adentrar no campo conceitual e processual, que diz respeito tanto a construção como a

reconstrução da identidade pessoal. Este assunto é tratado no próximo subitem, permitindo fazer uma articulação com o nosso objeto de pesquisa.

4.2 A Identidade e o Eu/Self

A identidade, como foi apresentada no subitem anterior, foi preocupação inicialmente nos estudos filosóficos, posteriormente interessando à sociologia, psicologia e antropologia. Por causa desse “trânsito” por diversas áreas do conhecimento, não poderíamos nos furtar de buscar um apoio múltiplo para nosso estudo. Sendo assim, cabe aqui ressaltar que ainda existem divergências entre as diversas áreas que se ocupam de estudá-la, como a psicologia, a sociologia e a antropologia, tendo em vista a sua complexidade. Assim, cada área aborda a identidade sob uma ótica diferenciada. A psicologia, por exemplo, a ênfase recai sobre o indivíduo e se baseia no estudo dos processos psíquicos e cognitivos envolvidos na sua construção, deixando os processos sociais para o plano secundário, às vezes até mesmo os desconsiderando. O interesse das ciências sociais, por sua vez, são os processos sociais, nos quais a ênfase não está no indivíduo, mas no grupo social. O propósito deste estudo, porém, é o de buscar encontrar elementos complementares, não somente nessas duas áreas do conhecimento, mas também naquelas que possam ampliar a perspectiva sobre o objeto do presente estudo.

Sendo assim, buscou-se a contribuição de estudiosos de diferentes correntes de estudos da identidade, como a psicologia social, o behaviorismo social, a sociologia e a antropologia. Como representantes da psicologia social, fundamentaram o presente estudo nos estudos de Chamon (2003); Ciampa (2005); Deschamps e Moliner (2009); Michener, DeLamater e Myers (2005). A perspectiva do behaviorismo social fora incluída devido às suas contribuições sobre a formação do *self* (I e Me), tendo como representante Morris (2010). Nos estudos sociológicos e culturais buscou-se apoio em Bauman (2005); Berger e Luckmann (2011); Candau (2011); Castells (2008); Dubar (2005 e 2009) e Hall (2005) como suporte teórico.

4.2.1 O *self* e os processos de (re)construção do “eu” e do “me”

De acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 17), “Se a noção de identidade ocupa um lugar central em psicologia social, provavelmente é porque ela simplesmente retoma um

tema importante que constitui umas das preocupações principais dessa disciplina”. Sendo assim, Chamon (2003) afirma que os estudos identitários em psicologia social, inicialmente, não faziam menção especificamente à identidade, mas ao *self*.

Na ótica do behaviorismo social, de acordo com Morris (2010, p. 196), “O *self* é menos uma substância e mais um processo em que o diálogo de gestos foi internalizado por uma forma orgânica”. A palavra *self*, por sua vez, tem sua origem na língua inglesa que, de acordo com a sua tradução, significa “eu, a própria pessoa” (MARQUES, 2004). Entretanto, para Deschamps e Moliner (2009), pela ótica da psicologia social, o termo é traduzido como “si-mesmo”. Sendo assim, no decorrer de nossas discussões, utilizaremos estes dois termos em substituição: *self* e si-mesmo; tendo em vista que eles se apresentam, na literatura que apoia esse estudo, como sinônimos.

Os estudos precursores sobre o *self* tiveram início no final do século XIX, sendo William James (1890) o seu principal representante (CHAMON, 2003; DESCHAMPS E MOLINER, 2009). Este termo, para Morris (2010, p. 157) é visto como “[...] algo que pode ser um objeto para si próprio, é essencialmente uma estrutura social e surge na experiência social”. Pela ótica da psicologia social, não é a partir da experiência social que o *self* é formado, mas por meio da interação social entre os indivíduos, sendo esta a principal divergência entre essas duas concepções epistemológicas, sobre o *self*.

Assim, Deschamps e Moliner (2009, p. 19), citando os estudos de William James, afirmam que “[...] um homem tem o mesmo número de si-mesmo sociais quantos indivíduos há que o reconhecem e têm no espírito uma imagem dele”, possuindo, dessa maneira, diversos “si-mesmo” sociais, sendo eles tantos quantos forem os grupos distintos de pessoas as quais possam lhe dar uma opinião importante.

Concordando com esse aspecto, Morris (2010, p. 159) assegura que “Nós nos repartimos em todas as espécies de partes diferentes de *self*, em relação aos nossos conhecidos”. A partir da constatação de que o *self* não é uno e apoiado nas ideias de William James, Deschamps e Moliner (2009, p. 19) pontuam que:

[...] o si-mesmo é composto de um eu cognoscente que é a parte do si-mesmo que percebe, tem sensações, mobiliza lembranças, elabora projetos. Por outro lado, o si-mesmo também é composto de um mim (me) (ou si-mesmo empírico), a parte do si-mesmo que é conhecida pelo eu e que é composta de três elementos: [...] mim (me) material [...] mim (me) social [...] mim (me) espiritual.

No entanto, foi George Herbert Mead quem aprofundou os estudos de William James sobre o *self*, no início do século XX (CHAMON, 2003; DESCHAMPS E MOLINER, 2009; MORRIS, 2010). Morris (2010) afirma que, embora Mead tenha produzido uma série de artigos em psicologia social, jamais sistematizou seus estudos numa obra única. Coube àquele autor (MORRIS, 2010) a tarefa de compilação da obra de Mead, produzindo em 1934 um extenso texto intitulado: *Mind, Self & Society*. Esta obra se insere numa perspectiva do behaviorismo social, pertencente à corrente americana da psicologia social, sendo recentemente traduzida para o português, com o título “Mente, Self e Sociedade”. Incluiu-se a mesma no arcabouço teórico deste capítulo, por se acreditar que, embora não possuindo a mesma perspectiva teórica da corrente europeia da psicologia social, ambas as abordagens conectam o Eu ao Outro, o individual ao social e, dessa maneira, complementam-se.

Com o aprofundamento teórico proposto por Mead, o si-mesmo (*self*) passa a ser “[...] composto ao mesmo tempo de um componente sociológico (o mim, me) que seria apenas a interiorização dos papéis sociais e de um componente mais pessoal (o eu)” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 19). Assim, Morris (2010, p. 193) demonstra que esse componente pessoal (o eu) pode ser considerado uma resposta do organismo às atitudes das outras pessoas, enquanto que o componente sociológico (o mim) seria um conjunto organizado dessas atitudes das outras pessoas que o próprio indivíduo assume. Nesse sentido, Chamon (2003, p. 23) indica que “[...] o eu traduz a ideia de que nós nos concebemos a partir dos outros e, ao mesmo tempo, de que conhecimento sobre o outro é ligado àquele que temos de nós mesmos”. Concordando com esta organização do “*self*” Morris (2010) pontua que é constituída pelas atitudes dos outros que a pessoa tem internalizada, sendo a resposta que a pessoa toma, uma experiência imediata que é incerta e constitui e “eu” criador.

Sendo assim, Deschamps e Moliner (2009, p. 20) apontam que “O eu representa o aspecto criador do si-mesmo que responde às atitudes dos outros que interiorizamos, enquanto o mim (me) é este conjunto organizado dos julgamentos dos outros que o si-mesmo assume”. É por esse motivo que o desenvolvimento do si-mesmo de uma pessoa se dá a partir dos julgamentos que as outras pessoas fazem dela, mediado pelo contexto social, no qual elas interagem (CHAMON, 2003; DESCHAMPS e MOLINER, 2009). Dubar (2005, p. 118) por sua vez acrescenta que, é por meio desse processo que “intervém uma dialética, até mesmo um **desdobramento**, entre o ‘**mim**’ identificado pelo outro e reconhecido por ele como ‘membro do grupo’”(grifos do autor).

Referindo-se ainda ao aspecto criador do *self*, Morris (2010, p. 195) demonstra que existe sempre uma incerteza quanto à resposta que o “eu” irá dar, pois “a ação do ‘eu’ é algo

cuja natureza não se pode saber com antecedência”, sendo ação que o indivíduo irá tomar, será “[...] um pouco diferente de qualquer coisa que ele poderia antecipar”. Sendo ainda esse aspecto criador limitado, pois “[...] nenhum indivíduo pode reorganizar a sociedade inteira”, mas suas atitudes estão continuamente afetando a sociedade, “[...] porque assimila a atitude que o grupo tem em relação a si, responde a ela e, por meio dessa resposta, muda a atitude do grupo (MORRIS, 2010, p. 197-198)

O ponto mais importante para a compreensão do processo de construção do *self* seria então, considerar as duas partes que o compõem, ou seja, o “eu” e o “mim”, como distintas, mas ao mesmo tempo em que elas somente podem existir juntas, ou seja, como parte de um todo (MORRIS, 2010). Assim, Dechamps e Moliner (2009, p. 21), ao considerarem estas duas estruturas como parte de um mesmo processo, afirmam que “[...] se o mim (me) é o produto da sociedade que determina seu conteúdo, ao mesmo tempo a sociedade é transformada através das ações do eu”.

Para buscarmos descrever, como esse processo de interação entre o indivíduo e o seu meio social toma forma e desenvolve um *self*, recorreremos novamente a Morris (2010). Inicialmente o autor demonstra que a ação que um indivíduo vai tomar é sempre incerta, até mesmo para o próprio indivíduo, pois essa ação é sempre diferente da que se poderia antecipar. Embora a atitude que a pessoa irá tomar com relação aos outros esteja presente na sua própria experiência, no elemento social de seu *self*, ou seja, no “mim”, essa resposta conterà sempre um elemento inédito. É essa atitude inédita que se constitui o elemento individual do *self*, ou seja, o “eu”, que possui características de liberdade e iniciativa, embora seja muito breve esse peculiar momento que esse “eu” se faça presente.

As atitudes tomadas pelo indivíduo perpassam o trabalho de sua memória, bem como de sua cognição, pois como afirma Candau (2011, p. 67) “[...] teríamos dificuldade em reduzir a memória a uma simples forma de cognição, pois ‘ela é sem dúvida a própria forma da cognição’, podendo ser definida como uma propriedade emergente do sistema de memória. Então, as atitudes estão baseadas nos significados internalizados, que indivíduo possui no seu próprio “si-mesmo”. O “si-mesmo para Deschamps e Moliner (2009, p. 21) é:

[...] menos uma ‘substância’, uma estrutura, do que um processo: ele emerge do passado, da interação com os outros, tem uma função no presente que é o ajustamento a uma situação dada e é poder de transformação no futuro, na medida em que deste ajustamento surge a novidade (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 21).

As atitudes dos outros que estão internalizadas no “me” do indivíduo são, então, externalizadas por meio da linguagem (verbal e/ou não verbal), transformando-se naquilo que Michener, DeLamater e Meyers (2005) denominam de símbolos socialmente compartilhados. Quanto à linguagem, Berger e Luckmann (2011, p. 173) afirmam ser o mais importante instrumento de socialização, sendo que necessita, acima de tudo, ser interiorizada. Estes símbolos, externalizados pelo indivíduo, promoverão mudanças nas atitudes, tanto nas outras pessoas com que este indivíduo interage, como nele mesmo que o emitiu. Durante o breve momento em que o indivíduo expressa suas atitudes, ou seja, se comunica, que o seu “eu” está presente, de uma forma inédita e criadora. Inédita pela incerteza que se tinha quanto ao seu posicionamento até então, conforme descrito acima. Criadora por suscitar transformações tanto no “mim” do próprio autor da ação, como nos “mim” dos outros indivíduos com os quais este interage, pois a novidade surge com a ação do “eu”. As novas atitudes, que foram transformadas durante o processo são, então, internalizadas e o processo continua de forma ininterrupta (MORRIS, 2010).

Dessa forma, enquanto os significados, as atitudes, encontram-se internalizados, eles constituem parte do “mim” do indivíduo, mas necessitam ser externalizados por meio da comunicação para se apresentarem como o “eu”. O “eu”, por sua vez, possui um momento muito breve de duração e se transforma novamente no “me”. Considerando esse processo Deschamps e Moliner (2009, p. 21) pontuam que se o “mim” é um produto do meio social e este último (o meio) que determina seu conteúdo, mas que ao mesmo tempo este meio social é transformado pelas ações do “eu”.

Descrito dessa maneira, percebemos que a formação do *self* é uma construção profundamente abstrata. Porém, para facilitar a compreensão desse processo, Deschamps e Moliner (2009, p. 20) apresentam-no de uma maneira um pouco mais concreta, por meio de um modelo esquemático, o qual é reproduzido a seguir:

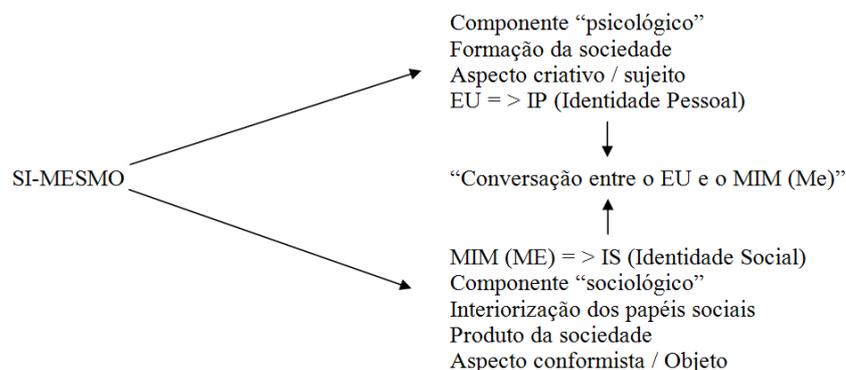


Figura 2: A construção do si-mesmo proposta por George Herbert Mead.
Fonte: Deschamps e Moliner (2009, p. 20)

A divisão do si-mesmo do esquema acima, demonstra que o *self* pode ser compreendido como um processo interação dialética entre a identidade pessoal (o “eu”) e a identidade social (o mim). Dessa maneira, percebe-se que a identidade depende dessa relação entre o indivíduo e o seu meio social, ou seja, da relação entre o Eu e o Outro.

A partir de estudos culturais, Hall (2005, p. 13) afirma que “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. A partir da ótica Sociológica, Dubar (2005, p. 135) pontua que:

A divisão interna à identidade deve enfim e sobretudo ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro.

Verifica-se, dessa maneira, que o *self* é fruto de um constante desenvolvimento que ocorre por meio da interação social que acontece tanto entre os indivíduos, como da interação deles com o próprio processo de formação do seu *self*. A formação, bem como a transformação – ou metamorfose como defende Ciampa (2005) – da identidade de um indivíduo perpassa por processos interdependentes de formação do *self*. Estudados enquanto processos, verifica-se que os mesmos não acontecem de maneira estanque, tampouco de forma isolada uns dos outros, pois como revela Dubar (2005, p. 118), “Do equilíbrio e da união dessas duas faces do si-mesmo – o ‘mim’ que interiorizou ‘o espírito’ do grupo e o ‘eu’ que me permite me afirmar positivamente no grupo – dependem a consolidação da identidade social e, portanto, a conclusão do processo de socialização”.

4.2.2 Processos Identitários

Tendo em vista a complexidade e a interdependência que envolve os processos identitários, dificultado a sua compreensão conjuntamente, optou-se em estudá-los separadamente. Entretanto, não se pode esquecer que esses processos ocorrem de uma maneira relacional e, que a fragmentação feita nesse subitem, é unicamente por critérios didáticos, que visam a sua compreensão. Quanto ao tipo, Deschamps e Moliner (2009) agrupam os processos identitários em três grandes famílias: os processos sociocentrados, os

processos egocentrados e os processos intermediários. Cabe ressaltar que, uma vez apropriados cada um desses processos, deverão ser novamente visualizados como partes de um todo inter-relacionado, qual seja, a identidade.

O processo de categorização

Este é um processo classificado como sociocentrado, na classificação de Deschamps e Moliner (2009), que está intimamente relacionado à complexidade do meio físico e social que nos rodeia. Quanto à impossibilidade de nos apropriarmos plenamente do meio à nossa volta, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 175) afirmam que “O mundo é complexo demais para o compreendermos, então, agrupamos pessoas, objetos e acontecimentos em categorias ou em esquemas [...]”. Para conceituar o processo de categorização, Deschamps e Moliner (2009, p. 28) recorrem à Tajfel (1972), que afirma serem:

[...] processos psicológicos que tendem a organizar o entorno em termos de categorias: grupos de pessoas, de objetos, de eventos (ou grupos de alguns de seus atributos) enquanto são semelhantes ou equivalentes uns aos outros para a ação, as intenções ou as atitudes de um sujeito” (TAJFEL apud DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 28).

Por meio desses processos classificatórios, os indivíduos reagrupam os objetos que possuem alguma semelhança em relação a determinadas dimensões, embora sendo diferentes em diversas outras dimensões, sistematizando o seu entorno. Essa sistematização acarreta, porém, a simplificação desse mesmo entorno, uma vez que a sistematização passa por estímulos que podem ser modificados para se adaptarem e integrarem às estruturas psicológicas já existentes (DESCHAMPS e MOLINER, 2009). Nesse sentido, Woodward (2012, p. 14) afirma que “Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças são obscurecidas”, podendo ainda haver “[...] discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual”. Silva (2012) acrescenta que a diferenciação produz poder, uma vez que é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são construídas. Assim, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 175) acrescentam que “[...] desenvolvemos atitudes simplificadas (estereotipadas) que nos permitem tratar os indivíduos como membros de uma categoria”. Esta função simplificadora, contudo seria indiferente aos estímulos tanto físicos como sociais (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

O processo de categorização, de acordo com Deschamps e Moliner (2009) pode se dividir em fases, embora estas estejam intimamente imbricadas, como demonstra a Figura 3:

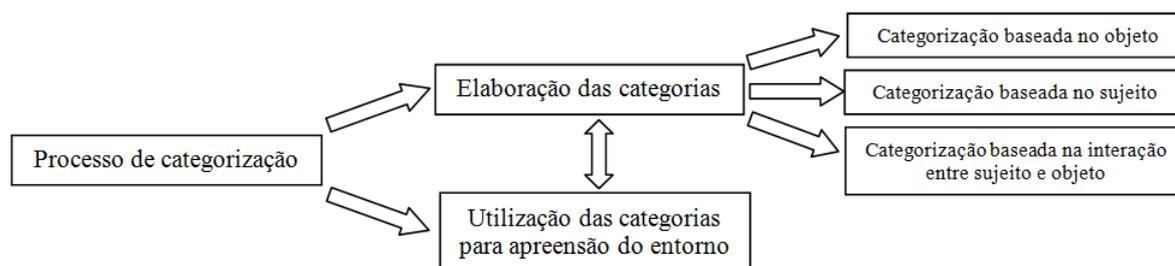


Figura 3: subdivisões do processo de categorização.
 Fonte: adaptado de Deschamps e Moliner, 2009.

Nesse processo, a primeira fase que se apresenta é a da elaboração das categorias pelo indivíduo. Uma vez elaboradas cognitivamente as categorias, elas permitirão que o entorno seja apreendido de forma organizada, justificando a classificação de um item em uma determinada categoria. A partir do pertencimento à determinada categoria, o item assume as demais características e propriedades desta mesma categoria. Estes são respectivamente os aspectos indutivos e dedutivos deste processo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 29). É dessa maneira que nos identificamos como determinadas categorias “[...] socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiossincrasias diversas...)” (DUBAR, 2005, p 137).

Quanto à simplificação que fazemos do nosso entorno, ela se deve pelo fato de termos uma tendência em perceber de forma acentuada determinadas características dos indivíduos, para que possamos encaixá-las aos grupos ou categorizá-los. Sendo assim, indivíduos de grupos diferentes (exogrupo) são percebidos como possuidores de características acentuadamente diferentes, enquanto que essas diferenças são minimizadas, também de forma exagerada, caso os indivíduos pertençam a um mesmo grupo (endogrupo). Esta separação de indivíduos em grupos, a partir de determinadas características pessoais, é conhecida como categorização social (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

A categorização social, por sua vez, pode levar ao desenvolvimento de estereótipos de grupo, que de acordo com Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 467) é “[...] um conjunto de características atribuídas a todos os integrantes de uma categoria ou grupo social”. Para Deschamps e Moliner (2009, p. 33), “[...] os estereótipos são definidos como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo”, os quais são desenvolvidos pelo duplo efeito de acentuação, produzido pelo processo de categorização, descritos anteriormente, que os autores denominam de assimilação e contraste.

Percebe-se claramente a presença do processo de categorização social, entre as diferentes profissões disponíveis no mercado de trabalho. A docência, por exemplo, não é uma opção para a grande maioria dos jovens que estão iniciando a vida profissional. Esse fato é demonstrado nos dados do MEC/INEP (2010), a partir dos quais se nota que menos de 30% dos jovens brasileiros se matriculam em cursos de licenciaturas. Isso se deve à categorização da profissão docente numa posição inferior da escala hierárquica entre as demais profissões. Ser professor normalmente está associado ao sexo feminino ou ao sacerdócio, criando dessa maneira, estereótipos tais como de doação, de vocação, de cuidado, trabalho inferior, que não precisa ser bem remunerado, pois pode ser executado por qualquer pessoa (UNESCO, 2004; LOURO, 2011).

Quando os objetos classificados numa mesma categoria recebem uma acentuação das suas semelhanças, estamos tratando da assimilação. Por sua vez, quando os objetos classificados em categorias diferentes, recebem uma acentuação das suas diferenças, estamos tratando do contraste. É, então, a partir dessas duas acentuações que os julgamentos negativos ou positivos são produzidos, sobre os indivíduos pertencentes aos grupos (exogrupo ou endogrupo) que possuem tais características.

No caso da docência, pode-se verificar o contraste em relação às demais profissões, pois são as diferenças que são acentuadas, principalmente baseadas nos estereótipos. Afora os estereótipos criados para acentuar as diferenças, a docência não pode ser classificada como uma profissão inferior, que exige baixo nível de qualificação, pois como afirmam Gatti, Barretto e André (2011, p. 12), trata-se “[...] de um trabalho que exige um alto grau de especialização e subjetividade [...]”.

Dessa maneira, a atribuição de determinados estereótipos, está na base daquilo que se poderia chamar de discriminação, sendo que a distinção feita entre os diferentes grupos está associada à valorização do endogrupo, seguida de um movimento contrário, ou seja, a desvalorização do exogrupo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009). A partir dessa valorização do endogrupo e desvalorização do exogrupo que Silva (2012, p. 81) aponta a relação de poder, pois “A afirmação da identidade e a enumeração da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos [...] recursos simbólicos e materiais da sociedade”.

Os estereótipos produzidos pelo exogrupo influenciam a visão que o indivíduo tem do endogrupo, fazendo com que eles assimilem uma parte desse estereótipo, e assumindo como sendo uma característica sua. Nesse sentido que o estudo da UNESCO (2004, p. 171) demonstra que “[...] grande parte dos docentes reflete, de modo geral, o imaginário da

sociedade brasileira, contemporaneizando situações de exclusão e desigualdades e reproduzindo nas suas práticas situações de violência simbólica, dificilmente mensuráveis”.

A partir do processo de categorização, seremos então, alocados em categorias ou grupos sociais e, a partir deles, poderemos “olhar” à nossa volta e para nós mesmos, a fim de que possamos fazer a comparação do endogrupo com o exogrupo e, dessa maneira, de nós em relação às outras pessoas, para que possamos fazer as nossas avaliações a partir do outro. Sobre as avaliações que os sistemas classificatórios nos permitem fazer, Woodward (2012) afirma que eles envolvem nossa identidade, pois demonstra como são organizadas e divididas as relações sociais, em pelo menos dois grupos distintos: o “nós” e o “eles”.

Sendo assim, Deschamps e Moliner (2009, p. 23) acrescentam que “[...] todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença aos grupos ou categorias; e de outro por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos”, que se traduziriam, por um lado, na sua identidade social e, por outro, na identidade pessoal.

Antes, porém, de nos aprofundarmos nesses dois tipos identitários, presentes ao mesmo tempo no mesmo indivíduo, faz-se necessário percorrermos outros processos que nos direcionam à sua formação.

O processo de comparação social

A comparação social está relacionada ao processo de categorização e se insere no grupo de processos relacionados ao tratamento das informações pelos indivíduos, os quais Deschamps e Moliner (2009, p. 42-46) denominam de egocentrados. O autor aponta que este processo pode assumir três aspectos diferentes:

1º) Quando a ênfase é colocada na semelhança, o indivíduo se descreve como integrante de um grupo. Essa descrição acontece a partir dos princípios de homogeneidade, estabilidade, união, uniformidade, conformidade e busca pela semelhança com o grupo do qual faz parte (endogrupo), também chamado de grupo de pertença.

2º) Quando a ênfase é colocada na diferença, o agente social (individual ou coletivo) se percebe como possuindo uma identidade ameaçada ou negada. A partir dos processos de comparação, o agente social se distingue por uma condição de inferioridade, fazendo com que se busque estratégias para o questionamento da sua atual identidade. Cria assim, novos critérios de comparação, com base na acentuação das diferenças, a fim de ser mais bem visto no interior do sistema.

3º) Quando ocorre uma articulação entre a semelhança e diferença, há então, uma “Conformidade Superior de si mesmo”, do indivíduo no interior de um grupo. Essa condição resulta:

[...] do desejo de dar ao outro uma imagem favorável de si mesmo (afirmando sua conformidade às normas de um conjunto social) e do fato de que esta conformidade aparece como atentando para sua identidade (o indivíduo percebendo-se como sendo distinto dos outros, autônomo, específico, único) (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 45).

É nesse sentido que Moreira e Cunha (2011, p. 264) pontuam que é na interação social, do indivíduo com os outros, que a identidade é produzida. É a partir da comparação que estabelecemos aquelas características que nos são próprias e, dessa maneira, distintas daquelas que outras pessoas possuem. Sendo assim, “[...] a marca da diferença, portanto, está presente no processo de construção identitária: a identidade elabora-se em oposição ao que não se é, constrói-se por meio da diferença, não fora dela”.

Descrevemos até aqui, então, os processos pelos quais os indivíduos ou os grupos se percebem como semelhantes ou diferentes dos demais e formam categorias classificatórias. Passaremos a demonstrar, teoricamente, como os indivíduos explicam e dão significado ao que fazem e ao que os outros fazem. Para isso, descreveremos mais um domínio dos processos egocentrados, conhecido como processos de atribuição.

4.2.3 Os grupos sociais e os processos de socialização

A partir dos processos de categorização, comparação e atribuição, tornou-se possível compreender como os indivíduos se autoidentificam e identificam as outras pessoas e, dessa maneira, formam agrupamentos sociais, aos quais podem pertencer ou não ao grupo. Foi dada, também, uma breve noção de que os grupos sociais aos quais o indivíduo pertence, são denominados de endogrupos ou grupos de pertença, bem como os grupos dos quais o indivíduo não pertence são denominados de exogrupos. Uma terceira categoria de grupo social, diferente das duas anteriores é a que trata daqueles grupos dos quais o indivíduo não faz parte, mas aos quais se identifica e gostaria de participar, são os chamados de grupos de referência. Dubar (2005, p. 67) se refere a eles e demonstra a emergência dos mesmos ao afirmar que: “[...] é por se comparar aos membros de outro grupo que o indivíduo se sente

frustrado em relação a eles e começa a querer parecer com eles para um dia, talvez, ser reconhecido por eles como ‘membro’”.

O elemento essencial que ainda está faltando para que se possa entender as categorias de grupos acima descritas, é justamente o conceito de grupo social. É fácil perceber, entretanto, que o conceito de grupo social está associado à reunião de pessoas em busca de um objetivo comum, porém, somente estes elementos não são suficientes para caracterizá-lo. Assim, recorreremos à conceituação proposta por Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 394), que afirma que os grupos sociais “[...] são sistemas organizados nos quais as relações entre os indivíduos são estruturadas e padronizadas”. Por sua vez, Alexandre (2002, p. 211) pontua que se trata de um “[...] conjunto de pessoas num processo de relação mútua e organizado com o propósito de atingir um objetivo imediato ou mais a longo prazo”. Aprofundando um pouco mais o conceito, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 421) acrescentam que “Um grupo é uma unidade social que consiste de duas ou mais pessoas e que possui certos atributos que o define, como afiliação reconhecida, interação dos integrantes, metas e objetivos comuns e normas que orientam o comportamento de seus integrantes”.

No interior dos grupos sociais é que acontecem os processos de socialização, que de acordo com Berger e Luckmann (2011, p. 169) podem ser definidos como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Para Grigorowitschis (2008) esses processos “[...] podem ser compreendidos como um compêndio de interações entre humanos, das quais estes participam ativamente e assim tornam-se membros de determinada sociedade e cultura”. Contribuindo com a conceituação, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 63) acrescentam que socialização é “[...] modo como os indivíduos aprendem e recriam habilidades, conhecimentos, valores, motivos e papéis adequados à sua posição em um grupo ou numa sociedade”. Para Chamon (2003, p. 42) compreende “[...] o conjunto de mecanismos pelos quais a criança, o adolescente ou o adulto são levados a participar das normas, valores e modelos de conduta de seu grupo social”.

A socialização, de acordo com Berger e Luckmann (2011, p. 178), jamais pode ser considerada como acabada, ou até mesmo total. Os autores dividem o processo de socialização em outros dois processos distintos, os quais denominam de socialização primária e socialização secundária. O primeiro processo ocorre desde o nascimento até os anos iniciais da infância, enquanto a criança tem contato apenas com o seu grupo de origem, geralmente o grupo familiar. É por meio deste primeiro contato social com o seu grupo, que a criança poderá ser considerada membro da sociedade. Nesse sentido, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 91) acrescentam que “na infância, os esforços de socialização são dirigidos para

resultados básicos como o papel dos gêneros, a aquisição da linguagem e a aprendizagem das normas sociais”. Pontuam ainda que, devido à complexidade da sociedade contemporânea, existe uma sequência de papéis que a criança deverá assumir durante o seu desenvolvimento, bem como uma sequência de agentes responsáveis pela sua socialização.

Nesse sentido, Berger e Luckmann (2011, p. 170) acrescentam que “A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é interioriza-os tornando-os seus”. Por sua vez Chamon (2003, p. 32) pontua que “a imagem de apresentação aos outros se desenvolve dentro dos “grupos primários”, constituídos pelas relações próximas, família e amigos. O indivíduo desenvolve um sentimento de pertença a esses grupos”. É nesse sentido que, Michener, DeLamater e Myers (2005, p. 73) asseguram que a primeira experiência de autonomia de escolha por parte da criança, é quanto ao grupo de pares com quem irá se relacionar, sendo que “[...] essa oportunidade contribui para o senso de competência social na infância e permite a interação com outras crianças que complementam a identidade em desenvolvimento”. Por sua vez, Dubar (2005, p. 136) ressalta que “[...] a relação identidade para si/identidade para o outro ao interior do processo comum que torna possível e que se constitui o processo de socialização”.

Complementando, Grigorowischs (2008, p. 45) demonstra a importância do processo de socialização, para a formação da identidade, afirmando que:

[...] nos processos de socialização infantil, a inserção das crianças no mundo social ocorre por meio da construção de uma identidade (*self*), isto é, cada criança insere-se no mundo ao mesmo tempo em que constrói uma identidade própria, que permitira essa mesma inserção.

Essa primeira fase de socialização termina, de acordo com Berger e Luckmann (2011), quando a criança é capaz de abstrair os papéis dos outros significativo (pai, mãe, irmãos, avós), generalizando determinados papéis e conceitos para toda a sociedade, ou seja, a partir da interiorização do conceito de outro generalizado. No entanto, Grigorowischs (2008) adverte que “[...] as crianças continuam a interagir nesses mesmos processos, não como se passassem por uma ruptura e só então comesçassem a experienciar uma socialização secundária”. Contestando ainda a situação de aparente passividade em que as crianças são vistas na socialização primária, o autor afirma que “[...] as crianças são, simultaneamente, atores sociais que interagem com adultos e outras crianças, ao mesmo tempo em que pertencem a uma forma de distinção social singular, a infância, posicionada em lugar específico nas hierarquias de uma determinada sociedade”. É justamente sobre este aspecto que Berger e

Luckmann (2011, p. 174) advertem que “[...] embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo”.

A socialização secundária, de acordo com Berger e Luckmann (2011, p. 178), trata-se da “[...] interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições”. Percebe-se dessa maneira que os autores classificam esses processos de socialização, no “seio” institucional, fato esse que gera algumas divergências. Nesse sentido, Setton (2005, p. 347) ressalta que, devido a uma nova arquitetura de relações sociais no mundo contemporâneo, não poderíamos conceber uma socialização secundária realizada apenas no âmbito das instituições. O argumento da autora se baseia no fato de que, devido à “[...] pluralidade e heterogeneidade das informações em circulação [...]” contribuem para o surgimento de outras instâncias socializadoras, “[...] que não sejam mais em locais exclusivamente institucionais”.

Corroborando com estes argumentos, Michener, DeLamater e Myers (2005) apontam o importante papel socializador da mídia, principalmente quanto à função dos papéis de gênero. Nesse sentido, Berger e Luckmann (2011, p. 188) argumentam que há “[...] sistemas muito diferenciados de socialização secundária em instituições complexas, às vezes montados de modo muito sensível, de acordo com as diversas exigências das várias categorias do pessoal institucional”.

Sendo assim, Dubar (2005, p. 136) considera que “[...] a identidade nada mais é do que o *resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (grifos do autor). Sobre este aspecto fluido da identidade, Deschamps e Moliner (2009) acrescentam que, tanto a identidade pessoal quanto à identidade social, satisfazem uma mesma necessidade do indivíduo, que é obter uma boa imagem de si mesmo. Dessa maneira, quando o indivíduo possui uma identidade social suficientemente forte, a identidade pessoal se torna menos importante, acontecendo o mesmo processo quando as coisas estão invertidas, ou seja, no caso de uma identidade pessoal suficientemente forte, o indivíduo necessita menos da sua identidade social (DESCHAMPS E MOLINER, 2009).

Estes dois processos que concorrem tanto na construção, como na reconstrução constante das nossas identidades, sendo eles faces de uma mesma moeda, como afirma Chamon (2003). Numa destas faces, encontra-se o processo biográfico, pelo qual o indivíduo constrói a identidade para si. Na outra face está o processo relacional, no qual o indivíduo constrói a identidade para o outro (DUBAR, 2005).

Desconstruindo a ideia de que a identidade possa ser comparada a um quebra cabeças, Bauman (2005) argumenta que, somente se poderia compará-la à figura de um quebra cabeças incompleto. Isto porque, quando se adquire um desses jogos numa loja qualquer, ele vem completo, com todas as peças necessárias para montá-lo, dentro de uma caixa. Possuímos ainda, a imagem que se deverá chegar ao final da montagem, podendo consultá-la a qualquer momento para vermos se estamos encaixando as peças no lugar certo. Quanto à construção de nossa identidade, argumenta, não dispomos de todos estes elementos, o que possuímos é um monte de peças (pertencimentos, identificações) que poderemos juntar para formar um todo dotado de significado, mas a imagem final desta identidade não nos é dada antecipadamente. Sendo assim, não poderemos saber *a priori* se possuímos todas as peças para montá-la, nem mesmo se estamos encaixando as peças corretamente, primeiramente, por não temos uma imagem antecipada da nossa identidade, e em segundo lugar que ela jamais estará completamente acabada.

Nesse subitem ocupou-se em descrever a identidade enquanto processo, ou seja, como algo que se encontra em constante construção e reconstrução, ou como afirma Ciampa (2005), metamorfoseando-se. Por meio desses processos a identidade assume características dinâmicas, as quais conduzem às continuidades e às discontinuidades, permitindo que ocorram transformações, principalmente de caráter qualitativo. Transformações essas que operam de forma bidirecional (subjéctiva e intersubjéctiva), formando sistemas identitários que perpassam os universos pessoal e social. O sujeito enquanto ser social, ou seja, como participante ativo de diferentes grupos, é o tema de discussão do tópico seguinte, no qual se aborda a identidade social.

4.4 A identidade social

Esse tópico trata da identidade social, a qual de acordo com Deschamps e Moliner (2009) se estabelece a partir da pertença do indivíduo a diferentes grupos sociais, no qual ele define o seu lugar na sociedade. Concordando com a importância de se pertencer a um grupo, na definição do “eu”, Chamon (2003, p. 37) argumenta que a teoria da identidade social “propõe também dinâmicas identitárias em termos mais pessoais. Dessa forma, a abordagem da identidade se faz num eixo que liga um polo social a um polo mais pessoal”. Nesse sentido, a construção da identidade social depende das categorizações que os outros e as

instituições nos conferem, baseados nos nossos diversos pertencimentos: étnico, cultural, desempenho escolar, político, religioso e profissional (DUBAR, 2005).

A pertença a um grupo não garante a construção de uma identidade social positiva, argumentam Deschamps e Moliner (2009), pois dependemos de uma imagem favorável dos outros grupos, em relação ao nosso grupo de pertença, para que possamos desenvolver uma identidade social positiva. Sendo assim, Dubar (2005) argumenta que o indivíduo precisa fazer uma negociação entre as identidades que os outros lhe atribuem (a qual denomina de “identidade virtual”) e aquela que o indivíduo projeta, interioriza e adere, (chamada de “identidade real”). Adverte ainda que, nem sempre essas duas identidades coincidem, demandando uma negociação identitária por parte do indivíduo.

É sobre estas negociações contínuas, para manter identidades positivas, que Deschamps e Moliner (2009, p. 66) apresentam um modelo esquemático da Figura 4:

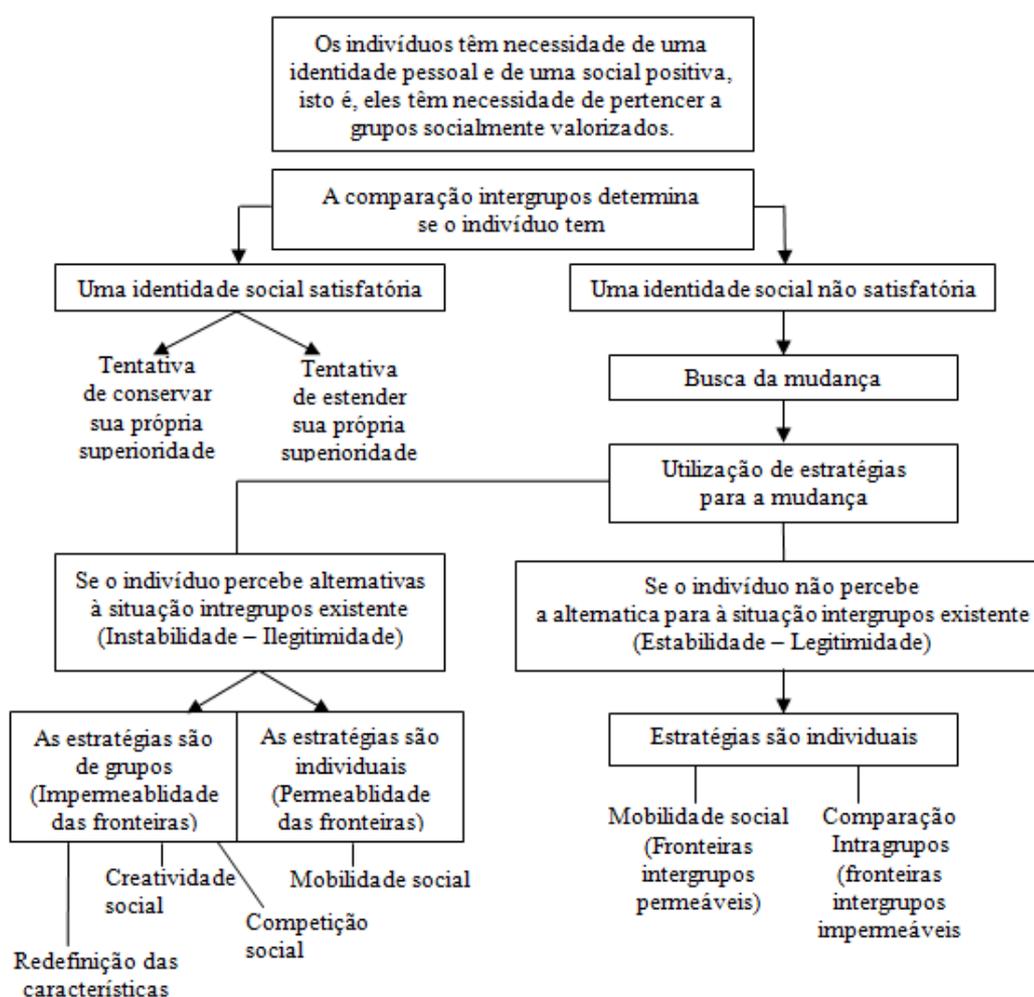


Figura 4: Representação esquemática da Teoria da Identidade Social (TIS).

Fonte: Taylor e Moghaddam (1987 apud DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p. 66)

Percebe-se assim a complexidade que se encontra incutida no conceito de identidade, uma vez que a mesma possui aspectos dinâmicos e fluidos, que ocorrem de maneira processual, ou seja, nunca estão totalmente acabados e se encontram em permanente processo de metamorfose, como afirma Ciampa (2005).

Com o intuito de identificar os processos pelos quais os sujeitos constroem suas identidades sociais e profissionais, é necessário que seja feito um planejamento minucioso, por meio do método científico. Assim, o próximo capítulo está reservado para a apresentação dos caminhos metodológicos percorridos, no qual descrevemos minuciosamente os critérios de seleção da amostra, a ferramenta de coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados para a análise e interpretação dos resultados.

5 MÉTODO

O método só se vê bem pelos resultados que produz e, quando é exigente, a sua aplicação requer muita inteligência e intenção e também muito trabalho (BOURDIEU, 2007).

Por método, considera-se o estabelecimento de um conjunto de regras sistematizadas, numa ordem manifestada, buscando uma contraposição ao acaso, ou até mesmo à sorte, para atingirmos determinado objetivo. Considera-se então método, o estabelecimento *a priori* de um caminho a ser percorrido, bem como das ações a serem seguidas, para se chegar a determinado fim (MORA, 2001).

Para Abbagnano (2007, p. 780) método possui dois significados fundamentais, sendo que o primeiro mais amplo, referindo-se a “[...] qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa”, ao passo que o segundo conceito é mais restrito, pois “[...] indica um procedimento de investigação organizado, repetível, autocorrigível, que garanta a obtenção de dados válidos”. É nesse sentido que Lakatos e Marconi (1991, p. 83) afirmam que “[...] a utilização de métodos não é da alçada exclusiva da ciência, mas *não há ciência sem o emprego de métodos científicos*” (grifos do autor).

Cabe aqui esclarecer que o conceito de método não deve ser confundido com o conceito de metodologia, pois não é raro estes dois termos serem utilizados em substituição, ou seja, como sinônimos. Esclarecendo essa pequena confusão terminológica, Demo (1985), ensina que metodologia significa o estudo dos caminhos e dos instrumentos que utilizamos para fazer ciência, ou seja, ela estuda o modo como as teorias são armadas. Utilizada de uma forma um tanto reducionista, metodologia seria, então, o estudo do método. Abbagnano (2011, p. 781) pontua ainda que “[...] a metodologia vem-se constituindo como disciplina filosófica relativamente autônoma e destinada à análise das técnicas de investigação empregadas em uma ou mais ciências”.

Esclarecidas as diferenças conceituais e, retornando a Lakatos e Marconi, verifica-se que o método é:

[...] o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 83).

Método seria então o caminho que o pesquisador deve percorrer, empregando as técnicas mais adequadas para atingir os objetivos de pesquisa ou, como afirma Abbagnano

(2007, p. 781), o “[...] conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação à disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas”.

Complementando estes conceitos, Chamon (2006) pontua que técnicas distintas podem ser utilizadas dentro de um mesmo método, entretanto sempre haverá uma que será a mais adequada. Bauer e Gaskell, por sua vez, (2010, p. 18) acrescentam que “[...] uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”.

Para que o caminho percorrido na presente investigação fique mais claro, apresentamos abaixo, por meio do quadro 1, as oito etapas que foram seguidas para que os objetivos propostos fossem atingidos.

Etapa 1: Definição da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do Problema - Definição do Objetivo Geral - Definição dos Objetivos Específicos 	
Etapa 2: Elaboração do Método	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento dos procedimentos e ferramenta para a coleta dos dados quantitativos - Estabelecimento dos procedimentos e ferramenta para a coleta dos dados qualitativos 	
Etapa 2: Preparação para a coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da Literatura - Preparação do Questionário - Elaboração das Entrevistas 	
Etapa 3: Procedimentos Administrativos	<ul style="list-style-type: none"> - Autorizações das Instituições - Aceite do Orientador - Autorização do CEP 	
Etapa 4: Coleta de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do Questionário - Realização das Entrevistas 	
Etapa 5: Tratamento de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Tabulação e Análise Estatística dos Dados Quantitativos (<i>Software Sphinx</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Categorização dos Dados Qualitativos (<i>Sotware ALCESTE</i>)
Etapa 6: Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Quantitativos - Qualitativos - Triangulação de Dados 	
Etapa 7: Discussão dos Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão dos Dados encontrados à luz da teoria estudada, associando-os a dados empíricos e conclusões de outras pesquisas 	
Etapa 8: Conclusões	<ul style="list-style-type: none"> - Considerações Finais - Sugestões 	

Quadro 1: Etapas de realização da pesquisa.

Cabe enfatizar que o Quadro 1 apresenta as etapas percorridas na presente pesquisa, sendo que o mesmo foi elaborado exclusivamente para esse estudo, não servindo como

modelo para outras pesquisas, cujas características não sejam semelhantes. Diversos outros caminhos poderiam ter sido seguidos, que ofereceriam suporte metodológico igual ou até mesmo superior, no que se refere ao alcance dos objetivos propostos. O caminho metodológico se constitui por uma escolha a ser feita pelo pesquisador, devendo a mesma ser feita conscientemente, de maneiras a considerar os critérios da cientificidade e, sobretudo os prazos institucionais estabelecidos para a conclusão do estudo. Assim, a construção do modelo apresentado no Quadro 1, possibilitou a antecipação e a delimitação de cada uma das fases a serem seguidas no presente estudo, para que os objetivos fossem alcançados.

5.1 O Tipo de Pesquisa

Este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa do problema. Os estudos exploratórios, de acordo com Triviños (1987, p. 109) “[...] permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”. As pesquisas descritivas, por sua vez, permitem:

[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

As pesquisas com abordagem quantitativa lidam “[...] com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados [...]”, sendo que a maior concentração deste tipo de pesquisa localiza-se “[...] ao redor do levantamento de dados (*survey*) e de questionários [...]”, tendo o apoio de programas de computador (*softwares*), conhecidos também por “pacotes estatísticos” que auxiliam na análise dos dados coletados. Quanto à utilização exclusiva de dados quantitativos numa pesquisa, Minayo e Saches (1993, p. 241) argumentam que:

Quanto mais complexo for o fenômeno sob investigação, maior deverá ser o esforço para se chegar a uma quantificação adequada, em parte porque algumas atividades são inerentemente difíceis de serem mensuradas e quantificadas e, em parte, porque, até o presente momento, descrições matemáticas excessivamente complicadas são extremamente intratáveis, do ponto de vista de solução, para que tenham algum valor prático.

Duarte (2009, p. 6) sustenta que “no modelo de investigação quantitativa, o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos, pelo que a teoria antecede o objeto de investigação”.

A abordagem qualitativa de pesquisas, por sua vez “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER e GASKELL, 2010, p. 23). Para Chamon (2003, p. 72), as pesquisas com perspectivas qualitativas “[...] rejeitam o princípio do determinismo causal e a concepção positivista das Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano”.

O quadro a seguir, elaborado por Mack et al. (2005), demonstra claramente as principais diferenças entre essas duas abordagens metodológicas:

	PESQUISA QUANTITATIVA	PESQUISA QUALITATIVA
Quadro Geral	-Procura confirmar as hipóteses sobre os fenômenos. -Usa Instrumentos de um estilo mais rígido de provocando e categorizando respostas às perguntas. -Usa métodos altamente estruturados, tais como questionários, inquéritos, e observação estruturada.	-Procura explorar fenômenos. -Usa Instrumentos mais flexíveis, estilo interativo de provocar e categorizar respostas às perguntas. -Usa métodos semi estruturados, como entrevistas em profundidade, grupos focais e observação participante.
Objetivos	-Quantificar uma variação. -Prever as relações causais. -Descrever as características de uma população.	-Descrever uma variação. -Descrever e explicar as relações. -Descrever as experiências individuais. -Descrever as normas do grupo.
Perguntas	-Fechadas.	-Abertas.
Dados	-Numéricos (obtidos por meio da atribuição de valores numéricos para as respostas)	-Textuais (obtido a partir gravações de áudio e/ou de vídeo e notas de campo)
Desenho	-O estudo é estável do início ao fim. -As respostas dos participantes não influenciam ou determinam como e quais as perguntas os pesquisadores vão fazer depois -Desenho de estudo está sujeito a pressupostos e condições estatísticas.	-Alguns aspectos do estudo são flexíveis (por exemplo, a adição, exclusão, ou a redação de questões particulares de da entrevista). -As respostas dos participantes afetam os pesquisadores perguntas como e quais pedir próxima. -O estudo é iterativo, ou seja, coleta de dados e questões de pesquisa são ajustados de acordo com o que é aprendido.

Quadro 2: Comparativo entre abordagens quantitativas e qualitativas.
Fonte: Mack et al. (2005, p. 3).

A pesquisa qualitativa pode ser definida então, como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, sendo constituída por um conjunto de práticas interpretativas que transformam este mesmo mundo numa série de representações, ou seja, em materiais que

o tornam visível de uma forma diferente, esperando obter uma melhor compreensão do material que se tem em mãos (DENZIM e LINCOLN, 2005). Para Duarte (2009, p. 7) “[...] os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente”.

Estas duas abordagens de pesquisa não são necessariamente excludentes, uma em relação à outra, como pode parecer inicialmente ao nos apropriarmos dos seus conceitos. Elas podem inclusive, de acordo com Minayo e Saches (1993, p. 247), serem utilizadas concomitantes, pois pontua que “se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória”. Complementando ainda esse pensamento, afirma que “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice versa”. Esta possibilidade de aprofundamento dos dados coletados pode ser obtida por meio da técnica conhecida como “triangulação”, que será descrita no subitem sobre as técnicas de análise dos dados.

5.2 A O locus da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em quatro Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas na Cidade de Santarém, região oeste do Estado do Pará, as quais oferecem cursos presenciais de licenciatura. O *locus* da pesquisa está descrito de uma forma detalhada no subitem 1.3 acima, o qual trata da delimitação do presente estudo, descrevendo as suas particularidades.

5.3 A população e a amostra pesquisada

Uma pesquisa quantitativa que analise toda uma população se torna muito dispendiosa e, muitas vezes impossibilita o trabalho do pesquisador, principalmente quando o tamanho da mesma é grande. Um dos caminhos encontrados para a solução desse impasse é desenvolver o trabalho, por meio de um planejamento que permita estudar apenas parte dessa população, para que se possam fazer generalizações, a partir dos resultados encontrados, para os demais integrantes da população. Essa parcela da população, selecionada a partir de determinados

critérios, denomina-se amostra. De acordo com Triola (2008), existem diferentes métodos amostrais, os quais se classificam de acordo com os procedimentos utilizados para selecionar os participantes da pesquisa. Assim, os tipos de seleção amostral, ou amostragem, podem ser aleatória, sistemática, por conglomerado, de conveniência e de resposta voluntária.

As amostras aleatórias se caracterizam por cada membro da população ter as mesmas chances de ser selecionado. Nas amostras sistemáticas se atribui inicialmente um número para cada elemento da população, selecionando-se um ponto inicial no qual se dará o início da seleção amostral, a partir desse ponto, utiliza-se o mesmo critério para selecionar os demais elementos da amostra, como por exemplo, a inclusão do vigésimo sujeito, contado a partir do último selecionado. Nas amostras por conglomerado a população é dividida em diferentes seções ou conglomerados e, a seguir, são selecionados alguns desses conglomerados para que todos os seus integrantes do mesmo sejam pesquisados. Nas amostras de conveniência os dados são selecionados a partir da facilidade, ou conveniência de coleta. (TRIOLA, 2008).

A amostra de resposta voluntária é também conhecida como amostra autosselecionada, sendo que a mesma se caracteriza por serem os participantes que decidem a sua inclusão ou não na amostra (TRIOLA, 2008). Esse tipo de amostragem é muito útil quando o objeto de pesquisa envolve seres humanos, devendo assim obedecer aos preceitos éticos estabelecidos para esse tipo de pesquisa.

Na época em que foi aplicado o instrumento de coleta de dados da presente pesquisa, a população pesquisada, ou seja, o total de licenciandos matriculados nas quatro IES pesquisadas, de acordo com os dados fornecidos pelas secretarias dos cursos, correspondia a 1.488 acadêmicos. O quantitativo de sujeitos que compuseram a amostra foi calculado com base na fórmula citada por Triola (2008):

$$n = \frac{N \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2 + (N - 1) \cdot E^2}$$

Figura 5: Fórmula para cálculo amostral com base no tamanho da população.
Fonte: Triola (2008, p. 266)

O valor de N corresponde ao número total de sujeitos da população, ou seja, para o presente estudo é igual a 1.488. Os valores de “p” correspondem à proporção de indivíduos que pertence à categoria que será analisada, e os valores de “q” à proporção de indivíduos que não pertencem à categoria a ser analisada. No caso dessa pesquisa, não conhecemos os valores de “p”, tampouco os de “q”, nesse caso Triola (2008) sugere a substituição desses

valores por 0,5. O símbolo $Z_{\alpha/2}$ corresponde a um valor crítico que determinado pelo grau de confiança que se deseja dar aos dados coletados. Para o presente estudo estabelecemos um grau de confiança de 95% e, dessa maneira esse valor corresponde, de acordo com Triola (2008), a 1,96. A letra E da fórmula significa o erro amostral, também conhecido como erro de estimativa, ou seja, a diferença entre as médias obtidas na amostra e as médias referentes à população como um todo. Para esta pesquisa foi estabelecido um erro amostral de cinco pontos percentuais ($E = 0,05$).

Aplicando esses dados à fórmula sugerida por Triola (2008), encontramos a quantidade de sujeitos que deveríamos aplicar a ferramenta de coleta de dados, de forma que obtivéssemos uma amostra representativa dos acadêmicos matriculados nos cursos de licenciaturas. Dessa maneira, os cálculos demonstraram que, para atingir tal representatividade, deveríamos selecionar 507 indivíduos. Para que essa quantidade de participantes da pesquisa fosse atingida, contamos com o voluntariado dos sujeitos em participar.

Para os dados qualitativos, optamos por substituir o conceito de amostra pelo de *corpus*, pois como afirma Bauer e Gaskell (2010, p. 40) “[...] a construção de um *corpus* e a amostragem representativa são funcionalmente equivalentes, embora sejam estruturalmente diferentes”. Em pesquisas com abordagem qualitativa, coletar dados a partir de um delineamento amostral pode não ser suficientemente operacional, tendo em vista que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER E GASKELL, 2010, p. 68).

Esses autores apontam algumas etapas que devem ser seguidas para o delineamento de um *corpus* de pesquisa: a primeira etapa para a construção do *corpus* é estabelecer os critérios para seleção de extratos e funções externas, no caso deste estudo, o estrato selecionado foi o de acadêmicos matriculados em cursos presenciais de licenciaturas na Cidade de Santarém/PA; proceder por etapas: selecionar; analisar; selecionar de novo.

5.4 A Coleta dos Dados

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa possui seres humanos em seu objeto de estudo, sendo assim, de acordo com Gauthier (2004, p. 128) “pesquisar o outro é um ato de violência simbólica para com ele”. Obedecendo aos preceitos éticos em pesquisa

envolvendo seres humanos, estabelecidos pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto de pesquisa do presente estudo foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de Taubaté, o qual emitiu a autorização para a sua execução, por meio do Protocolo nº 451/11 (CEP/UNITAU).

Autorizada a realização do presente estudo pelas IES, assim como pelo comitê de ética, procedeu-se pessoalmente ao primeiro contato com a população a ser pesquisada, a fim de apresentar-lhes os objetivos de pesquisa, sanar-lhes as dúvidas que por ventura pudessem ter. Após a apresentação dos objetivos da pesquisa e da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos pesquisados, foi solicitado aos sujeitos que se declararam voluntários em participar, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual lhes garantia total sigilo quanto à identificação, bem como assegurava sua retirada do estudo, a qualquer momento, caso desejasse.

A coleta dos dados ocorreu no período compreendido entre os meses de março a julho de 2012, pessoalmente pelo pesquisador, em ambiente de sala de aula, após a autorização do professor que ministrava aula no dia. O pesquisador inicialmente apresentou a ferramenta de coleta de dados, explicando a sua origem e a validação em outros estudos, após falou da necessidade de que os voluntários apontassem o que acreditavam serem suas opiniões, durante o preenchimento do mesmo, sendo que em hipótese alguma deveriam se identificar no questionário, ou seja, colocar o nome ou qualquer outro caractere que pudesse ser associado com a pessoa do respondente.

As folhas contendo o questionário foram, então, distribuídas pessoalmente pelo pesquisador a cada um dos voluntários, deixando-os à vontade para que respondessem individualmente. O pesquisador somente entrevistou quando algum sujeito solicitou o seu auxílio, na interpretação de alguma questão. Após o preenchimento do questionário, os sujeitos o entregaram ao pesquisador, que os recolheu e os acondicionou numa pasta destinada especificamente para esse fim.

5.4 O instrumento de coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio de um questionário, adaptado para o objeto do presente estudo, elaborado por Chamon (2003) e utilizado inicialmente em sua pesquisa de Pós Doutorado, constante do Anexo I desse relatório. Esta ferramenta de coleta de dados vem sendo utilizada sistematicamente pelo grupo de pesquisas, dirigido pela autora do

mesmo, sendo recentemente utilizada como ferramenta para a coleta de dados nas dissertações de Rangel (2008), Moreira (2012) e Carvalho (2012).

O questionário elaborado por Chamon (2003) foi adaptado para a sua utilização na presente pesquisa, contudo, mantiveram-se os eixos iniciais e a configuração originais da ferramenta. Esse questionário é composto de 92 questões, sendo as mesmas classificadas como abertas e fechadas e agrupadas em 10 blocos diferentes, os quais compõem cinco eixos temáticos distintos, que têm o objetivo de captar as imagens, as crenças, as opiniões e as atitudes dos sujeitos sobre o objeto deste estudo, assim como os elementos relacionados à formação da identidade profissional docente dos mesmos. No último item do questionário, os sujeitos poderiam expressar livremente a sua opinião sobre o seguinte questionamento: “o que precisa mudar na profissão docente?”. Essa questão indutora tinha o objetivo de captar a opinião, a atitude e as crenças dos participantes sobre os aspectos profissionais da docência, sendo utilizada para a análise qualitativa dos dados da presente pesquisa.

As questões fechadas presentes no referido instrumento, possibilitavam, ao respondente, a escolha de uma ou mais respostas em uma lista, ou apresentava uma escala em que o sujeito deveria indicar o seu nível de concordância com o enunciado da questão. Nesse último caso, a questão continha uma escala numérica com valores de um a cinco, por meio da qual o respondente deveria indicar o seu grau de concordância com determinado assunto. Esse tipo de escala foi desenvolvido por Likert em 1932, passando a receber a denominação de seu criador. A escala Likert foi inicialmente construída com sete alternativas de resposta, sendo as mesmas reduzidas posteriormente para cinco. As alternativas possibilitam as seguintes respostas para cada um dos enunciados: CT = Concordo Totalmente; C = Concordo; NCD = Nem concordo e nem discordo; D = Discordo; DT = Discordo Totalmente. O número um da escala indica o menor grau de concordância e o número cinco sugere o maior grau (LIMA, 2000).

O primeiro eixo temático era composto de 22 questões fechadas, de múltipla escolha e três questões abertas, por meio das quais se buscou coletar os dados necessários para traçar o perfil dos licenciandos, caracterizando-se dessa maneira os sujeitos da pesquisa. O segundo eixo versava sobre a temática da escolha profissional, o qual era composto de blocos contendo questões fechadas, a partir das quais se buscou apreender as atitudes dos licenciandos em relação ao objeto: “ser professor”. Com base nas respostas dessas duas questões, buscou-se identificar o posicionamento dos sujeitos sobre aspectos ligados à profissão docente como, por exemplo, a atratividade, a complexidade, a valorização, dentre outros.

O terceiro eixo temático continha questões relacionadas à formação docente, no qual se agrupou um bloco de sete questões fechadas, as quais versavam sobre a formação inicial e continuada, solicitando-se o posicionamento dos respondentes sobre cada uma delas. O quarto eixo possuía três blocos, contendo 31 questões fechadas, pautadas na temática da prática docente. O quinto e último eixo temático versava sobre a escolha profissional e era composto de dois blocos contendo um total de 11 questões fechadas, as quais buscavam identificar os motivos que levaram os sujeitos optarem pela docência, assim como as suas impressões sobre a profissão. O Quadro 3 apresenta a divisão temática do instrumento utilizado para a coleta dos dados desse estudo, assim como a sua divisão em blocos de questões.

Eixos Temáticos	Blocos de Questões	Questões
Sociodemográfico	1 - Dados sociodemográficos	1 a 23
Opção profissional	2 – Escolha Profissional	24 e 25
	3 – Atitudes sobre o “ser professor”	26 a 34
Identitário	4 – Opiniões sobre o “ser professor”	35 a 37
Formação	5 – Em que consiste a formação docente?	38 a 44
Prática Docente	6 – Dificuldades enfrentadas pelo professor	45 a 50
	7 – Práticas em sala de aula	51 a 67
	8 – Fatores importantes à prática docente	68 a 75
	10 – Fatores importantes à prática docente	76 a 91

Quadro 3: Constituição do instrumento de coleta de dados

5.6 A Análise dos Dados

Os dados quantitativos foram tratados por meio da estatística descritiva, com o auxílio do *software Sphinx*[®], o qual permite a apresentação dos resultados na forma de gráficos e tabelas, além de fornecer os valores relativos à média aritmética e ao desvio padrão, bem como fazer análises fatoriais. Os dados qualitativos, obtidos por meio da questão aberta, do questionário, foram tratados com o auxílio das técnicas de Análise de Conteúdo.

A análise de conteúdo se trata de um “conjunto de técnicas de análise”, “marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2010, p. 33). A análise dos dados qualitativos, efetuada por meio da análise de conteúdo, de acordo com esta autora, compreende-se em três fases distintas, cronologicamente distribuídas ao longo do desenvolvimento da pesquisa: primeira fase consiste da pré-análise dos dados, seguida de uma segunda fase em que se fará uma

exploração do material coletado e transcrito. Após estas duas fases iniciais, finalmente o material coletado, transcrito e revisado é tratado e codificado.

Os dados foram classificados em categorias, a partir da codificação realizada com o auxílio do *software Alceste*[®]. Estas categorias, por sua vez, foram analisadas à luz da teoria, com o intuito de identificar as representações sociais dos licenciandos sobre o objeto do presente estudo, assim como as dinâmicas identitárias e o desenvolvimento da identidade profissional. O *software Alceste*[®] foi desenvolvido pela Universidade de Toulouse II, localizada na França, com o objetivo de proceder à análise automática de textos escritos, codificando e separando os discursos em classes. Essa classificação é realizada em função das ocorrências simultâneas, analisadas pelo dicionário interno do *software*. A ideia é construir “mundos lexicais”, a partir da distribuição do vocabulário apresentado pelo texto analisado. Esses “mundos lexicais” são conjuntos de proposições, que se encontram estatisticamente próximos (CHAMON e CHAMON, 2007).

De acordo com Bardin (2010) a categorização dos dados do texto serve para de fornecer um maior esclarecimento sobre as características do texto, transformando-os sistematicamente em unidades que permitirão uma descrição mais pertinente e exata do conteúdo analisado. Ainda para a análise dos dados, adotou-se a técnica de triangulação de dados que será exposta a seguir.

5.6.1 A técnica de triangulação

O termo triangulação teve a sua origem na cartografia, sendo inicialmente utilizado na navegação e topografia, para a localização espacial de um determinado ponto que não se sabia exatamente onde se encontrava. Dessa forma, a partir do conhecimento da posição de outros dois pontos distintos, tornava possível a localização do terceiro ponto que se estava procurando. Em ciências humanas e sociais, esta técnica foi utilizada pela primeira vez por Campbell e Fiske, na área da psicologia, no ano de 1959. Esses estudiosos se propuseram testar os resultados obtidos empiricamente, por meio de diferentes técnicas qualitativas (MATHISON, 1988; PATTON, 1999; THURMOND, 2001; DUARTE, 2009).

Assim, em ciências humanas e sociais o termo é utilizado na forma de metáfora, em alusão à sua primeira forma de utilização, pois o objetivo de se utilizar esta técnica é semelhante ao originalmente utilizado na navegação. A diferença é que, neste caso, não se está interessado em localizar um determinado ponto no espaço, mas chegar o mais próximo

possível da realidade sobre determinado fato ou fenômeno humano ou social. Nessa perspectiva, a triangulação tem sido geralmente considerada como um processo de utilização de múltiplas percepções para clarificar a repetibilidade de uma observação ou interpretação, pois ajuda a identificar diferentes realidades (STAKE, 2005, p. 454).

Diversas são as possibilidades de uso desta técnica, havendo ainda variados tipos de triangulação possíveis de serem utilizados. São quatro os tipos de triangulação mais citados na literatura consultada: a triangulação de dados; a triangulação do investigador; a triangulação de métodos; e a triangulação teórica (THURMOND, 2001; FLICK, KANDORF, STEINKE, 2004).

Para este estudo foi utilizada a técnica de triangulação de dados, por meio da qual os dados quantitativos foram confrontados com os dados qualitativos, possibilitando a sua aproximação, a fim de compará-los com outras pesquisas e analisá-los à luz das teorias que lhe deram sustentação (representações sociais e construção identitária). De acordo com Thurmond (2001, p. 255), a triangulação tem o potencial de expor diferenças únicas ou informações significativas que poderiam permanecer desconhecidas, caso fosse utilizada, no estudo, uma única abordagem ou técnica de coleta de dados. A técnica de triangulação utilizada no presente estudo está representada esquematicamente na Figura 6.

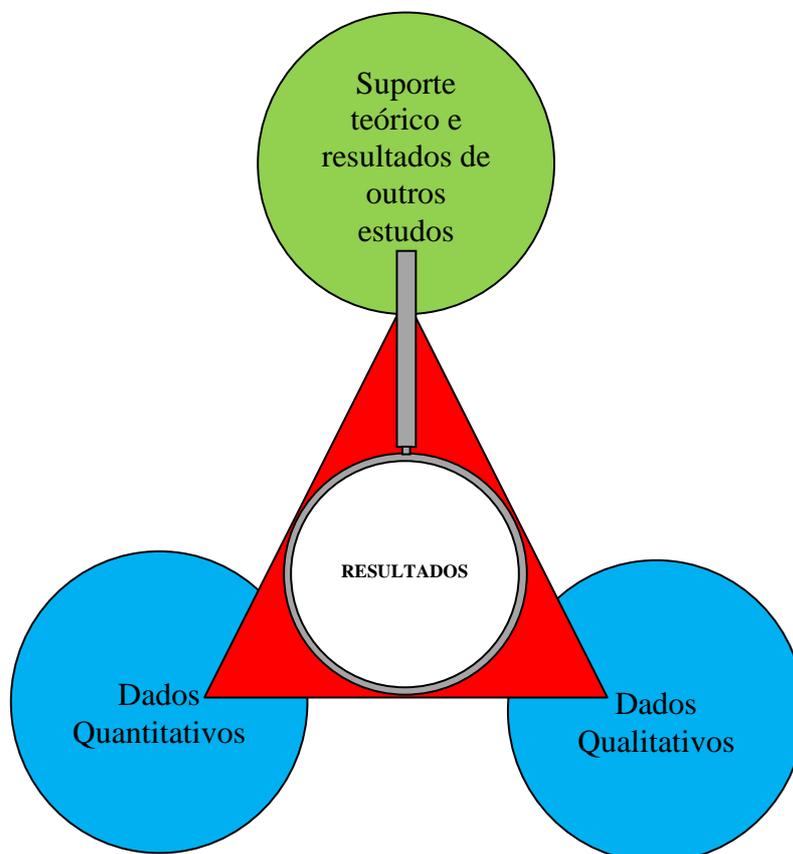


Figura 6 – Representação esquemática da triangulação de dados.

Nesse capítulo foi apresentado o percurso metodológico seguido para a elaboração do presente estudo. Inicialmente foram apresentadas as etapas utilizadas para que os objetivos fossem atingidos e o questionamento inicial respondido. Sequencialmente, foi feita a caracterização da pesquisa e demonstrado as principais diferenças entre as pesquisas qualitativas e quantitativas. A partir da exposição do *locus* da pesquisa, foram demonstrados os critérios e os cálculos para a seleção da amostra, bem como os procedimentos éticos e administrativos que antecederam à coleta de dados. Após a descrição do instrumento de coleta de dados, seguiu-se à apresentação das técnicas utilizadas para que os dados coletados fossem analisados. A apresentação, bem como a discussão dos resultados encontrados na presente pesquisa é o objeto do capítulo seguinte.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os dados referentes à caracterização do perfil da amostra, às representações sociais sobre o “ser professor”, bem como das representações a construção identitária dos licenciandos sobre esse mesmo objeto social. Inicialmente são expostos os resultados encontrados a partir da análise da primeira parte da ferramenta de coleta de dados, a qual consta de questões abertas e fechadas, por meio das quais se buscou uma apreensão dos dados quantitativos do presente estudo. Posteriormente são apresentados e discutidos os resultados inerentes à segunda parte do instrumento utilizado para a coleta dos dados, que consiste de uma questão aberta, por meio da qual os licenciandos puderam se expressar livremente sobre o tema indutor.

A tabulação dos dados da primeira parte do instrumento foi feita com o auxílio do *software* Sphinx[®], permitindo a visualização e a discussão dos dados a partir das frequências absolutas e relativas, dos valores máximos e mínimos, dos desvios padrão, das médias aritméticas das variáveis analisadas, assim como efetuar uma correlação entre as mesmas. A partir dos dados obtidos na segunda parte do instrumento, procedeu-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), a partir do auxílio na categorização dos dados proporcionado pelo *software* ALCESTE[®].

Os dados coletados nas duas partes do instrumento acima mencionado são analisados e discutidos a seguir, sob o respaldo teórico e metodológico da teoria das representações sociais, bem como da teoria da identidade, ambas pertencentes ao campo teórico desenvolvido no âmbito da psicologia social. Tendo em vista que, no presente estudo, foi utilizada exclusivamente a média aritmética para determinar a medida de posicionamento central dos valores das variáveis, optou-se em empregar a palavra “média”, em substituição ao termo “média aritmética”. Trata-se exclusivamente de uma opção estilística feita pelo autor, no intuito de evitar uma escrita repetitiva e, dessa maneira, que a leitura do texto se tornasse enfadonha.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Inicia-se a apresentação dos dados e a suas discussões a partir da caracterização dos nossos sujeitos de pesquisa. Dessa maneira, parte-se da descrição dos dados quantitativos referentes aos sujeitos pesquisados, quanto à distribuição dos mesmos nos cursos de

licenciaturas, entre as IES pesquisadas, bem como nos períodos em que estavam frequentando esses os cursos. Posteriormente, descrevem-se as suas características gerais referentes ao gênero, à idade e ao estado civil, e dos demais aspectos relacionados à família e ao trabalho, discutindo cada um desses aspectos e relacionando-os aos trabalhos anteriormente desenvolvidos, assim como com os dados fornecidos pelos órgãos oficiais do governo.

Este estudo pesquisou um grupo de 580 acadêmicos, matriculados em nove cursos de licenciaturas, em quatro IES localizadas em Santarém, Estado do Pará. A Tabela 1 apresenta a relação dos cursos nos quais os sujeitos pesquisados estavam matriculados, assim como o percentual representativo da amostra desses alunos em cada curso.

Tabela 1 - Cursos pesquisados e respectivos percentuais de sujeitos.

CURSO	PESQUISADO (%)
Biologia	42
Educação Física	64
Física	10
Geografia	22
História	33
Letras	20
Matemática	23
Música	69
Pedagogia	31

Embora se tenha seguido os critérios quantitativos para a seleção de uma amostra representativa, a partir da população estudada, não foi possível seguir o mesmo critério para cada um dos cursos pesquisados, tendo em vista os preceitos éticos que nos condicionam a utilizar uma amostra de seleção voluntária. Sendo assim, os percentuais acima apresentados foram influenciados pelo maior ou menor voluntariado dos licenciandos de cada curso, em participar do presente estudo.

A distribuição dos sujeitos entre os períodos dos cursos pesquisados se encontra representado graficamente na Figura 7. Pelo fato de que algumas das instituições pesquisadas adotam a periodicidade semestral e outras a anual, dividindo os currículos em diferentes fases, resolveu-se considerar como período, para esse estudo, o ano do curso em que o acadêmico estava matriculado.

Assim, os acadêmicos matriculados no primeiro e no segundo semestres, foram agrupados num único grupo, ao qual se atribuiu a nomenclatura de primeiro período. Ao agrupamento do segundo e terceiro semestres, denominou-se segundo período, assim como o quarto e quinto semestres passaram a ser denominados de terceiro período. Aos grupos

compostos pelos sexto e sétimo semestres, bem como pelo oitavo e nono foram atribuídas as nomenclaturas de quarto e quinto períodos, respectivamente.

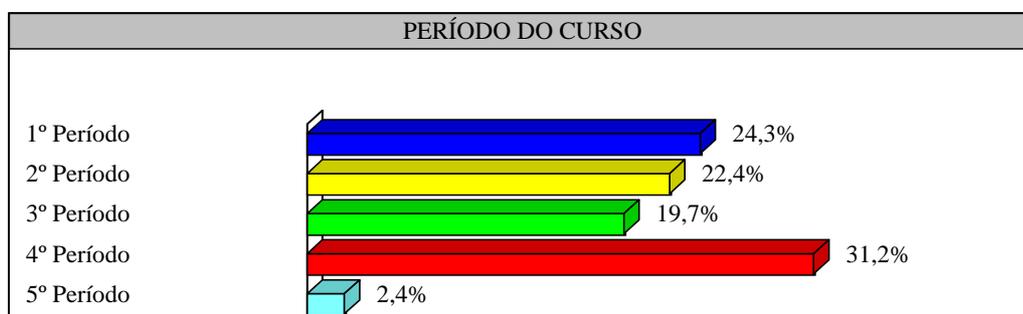


Figura 7 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por períodos nos cursos.

Pode-se observar uma distribuição relativamente proporcional entre os períodos pesquisados, exceto para o quinto período, devido ao fato de que na maioria dos cursos pesquisados, os licenciandos poderiam cursar todas as disciplinas previstas no currículo, em até quatro períodos anuais.

6.1.1 Gênero

As mulheres representaram 62% dos sujeitos pesquisados, como pode ser verificado na análise da Figura 8, que revela a distribuição relativa dos sujeitos do presente estudo. Uma primeira explicação acerca do maior percentual feminino desse estudo está no fato de que elas representam, de acordo com os dados IBGE (2010 a), mais de 51% da população brasileira.

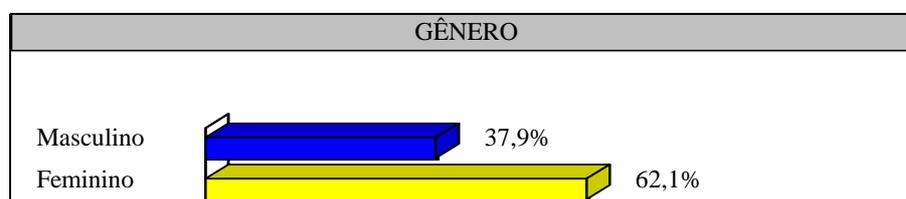


Figura 8: Frequência relativa de sujeitos distribuídos quanto ao gênero.

Os percentuais femininos da população brasileira ainda não nos fornecem dados consistentes que justifiquem os valores encontrados no nosso estudo. Poderíamos então, recorrer aos dados publicados pelo IBGE (2010 b), no último Censo da Educação Superior, que mais se aproximam dos encontrados no presente estudo, pois revela que 57% das

matrículas do Ensino Superior são preenchidas pelas mulheres. O número de concluintes do gênero feminino é ainda maior, representando 60,9% do universo.

As discussões com base nos dados demográficos, acima descritos, são parcialmente elucidativos, uma vez que apontam relação entre os resultados encontrados e o sistema social no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos. Não revelam, contudo, os importantes processos históricos que possuem influência direta na dinâmica de divisão de gênero, atualmente encontrada na educação brasileira, que se iniciaram no século XIX e se consolidaram no século XX. Antes, porém, de aprofundarmos as explicações históricas que levaram ao que a UNESCO (2009) denominou de “feminização do magistério”, apresentaremos os resultados de outras pesquisas, cujos objetos foram semelhantes ao desse estudo.

O elevado percentual de mulheres matriculadas nos cursos de licenciaturas, encontrados nesse estudo, vai ao encontro de outras pesquisas, que também tiveram como sujeitos, acadêmicos de cursos de licenciatura ou então, professores que já se encontravam no exercício da docência. Embora os valores encontrados no nosso estudo possuam valores percentuais um pouco abaixo daqueles encontrados nas pesquisas apresentadas, fica nítida a predominância do gênero feminino entre os licenciandos. Essa predominância também foi encontrada nos estudos realizados por Chamon (2003), UNESCO (2004), Rangel (2008), Gatti e Barretto (2009), Moreira (2012) e Carvalho (2012).

Na pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida por Chamon (2003), valeu-se de uma amostra de conveniência composta de 249 alunos-professores, os quais participavam de um curso de formação na cidade de São José dos Campos, interior paulista. As mulheres representaram quase a totalidade dos sujeitos daquela pesquisa (97,9%). No estudo desenvolvido pela UNESCO (2004), o qual buscou traçar o perfil dos professores brasileiros, que teve uma abrangência nacional, no qual foram pesquisados 5.000 docentes, dos 27 Estados da Federação, demonstrou que as professoras representavam 81,3% dos docentes brasileiros.

As mulheres também se apresentaram como maioria no estudo desenvolvido por Rangel (2008). Nesta pesquisa, caracterizada como um estudo transversal, a autora trabalhou com uma amostra de 964 acadêmicos, matriculados do primeiro ao último período em cursos de Pedagogia de uma IES na Cidade de Belém/PA. Do total dos sujeitos pesquisados, 97,7% caracterizaram-se como sendo do gênero feminino.

Moreira (2012) desenvolveu uma pesquisa com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública estadual do estado de Minas Gerais. A amostra deste

estudo foi composta de 359 sujeitos docentes, sendo que 98,1% deles eram do gênero feminino. Carvalho (2012), por sua vez, estudou de transversalmente um curso de Pedagogia, de uma IES do Estado de Minas Gerais, no qual contou com uma amostra de 161 licenciandos, matriculados do primeiro ao último período. Os resultados encontrados também corroboram com os achados anteriormente descritos, pois 97,5 % da amostra foi composta por mulheres.

A diferença quantitativa encontrada entre os valores percentuais do presente estudo, em relação às pesquisas anteriormente descritas, justifica-se pelo fato de que este estudo não se restringiu aos licenciandos de Pedagogia apenas. Enquanto o curso de Pedagogia prepara os professores para atuar na Educação Infantil, assim como no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os demais cursos formam professores para atuar tanto no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como em outras áreas técnicas, dependendo área de conhecimento do curso (exatas, naturais ou humanas).

Assim, as mulheres são, em geral, maioria nos cursos de graduação, como demonstrado nos dados do IBGE (2010), mas a participação feminina acentua-se mais ainda nos cursos preparatórios de professores para os anos iniciais do sistema de ensino brasileiro (GATTI, 2009). As alunas representam atualmente 92,5% do universo de alunos que frequentam os cursos de Pedagogia e, de acordo com os dados registrados pelo Ministério do Trabalho e Emprego, para o ano de 2006, de todos os postos de trabalho destinados aos profissionais do ensino, 77% eram ocupados por mulheres (GATTI e BARRETTO, 2009).

Em pesquisa desenvolvida pelo IBOPE (2007), encomendada pela Fundação Victor Civita, na qual foi utilizado um questionário com perguntas fechadas, aplicado a 500 professores nas cinco Grandes Regiões brasileiras. Os critérios de seleção, dessa pesquisa, estabeleciam que os sujeitos selecionados deveriam ser formados há mais de um ano em curso de graduação, ou possuir formação em magistério, ter idade entre 25 e 55 anos, e atuando no Ensino Infantil, Fundamental ou Médio. Os dados desse estudo revelam, mais uma vez, a maciça presença das mulheres nas funções docentes, pois 77% da amostra foi composta por sujeitos do gênero feminino.

De acordo com a UNESCO (2004. p. 45) a predominância feminina na docência têm suas raízes históricas, pois se deve “[...] ao aumento do mercado de trabalho decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também pela procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização do país”. É nesse sentido que Gatti (2009, p. 161) relata que esse processo de feminização iniciou com a

criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, quando iniciou o recrutamento das mulheres para o magistério das primeiras letras.

Trata-se de um complexo processo de divisão de trabalho entre os gêneros, que Apple (1988) afirma estar dividido em dois eixos, um vertical e outro horizontal. No eixo vertical estariam as diferenças que deixam as mulheres em desvantagem quanto às condições de trabalho, em relação aos homens, enquanto que o eixo horizontal se refere aos tipos específicos de trabalho que são destinados às mulheres. Esses dois eixos se interconectam para formar as condições reais de trabalho a que as mulheres estão inseridas. Esse seria um processo global que tende a ocorrer nas ocupações pelas quais as mulheres passam a ocupar majoritariamente, pois como afirma Apple (1998) ela passa a ser considerada de baixa qualificação, exigindo um controle externo (do governo), além de ter seus vencimentos remuneratórios reduzidos.

É nesse contexto social e histórico, que teve origem entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, que a função de professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela está relacionada à maior dependência materna que os alunos têm na idade em que se inicia a escolarização, carecendo de maiores cuidados, os quais devem ser-lhes dispensados pela professora, que passa a desempenhar um papel associado ao de mãe. Assim, determinadas representações do papel materno, como o amor, a abnegação, a doação e a paixão, são transpostos para o ofício da professora (LOURO, 2011). Verifica-se nessa transposição das características maternas, para a função docente o processo pelo qual Deshamps e Moliner (2009) denominam de categorização social, que iria desencadear na feminização da docência.

O processo de categorização social conduz à produção de estereótipos de grupo que, no caso dos professores, tornam-se visíveis a partir da associação da função de professora aos papéis femininos, nos quais a mulher é vista como submissa e desqualificada, possuidora de um menor prestígio social. Estes estereótipos, por sua vez podem conduzir ao estabelecimento de elementos ideológicos da docência, como a domesticidade da profissão, ou seja, uma profissão menos qualificada, que é uma extensão do lar. Por esse mesmo motivo, como afirma Apple (1988), pode receber uma menor remuneração pelos trabalhos desempenhados, por se tratar de um trabalho que não exige maiores qualificações.

Dessa maneira, qualquer mulher poderia desempenhar as funções de professora de crianças, uma vez que lhes seriam inatas tais características, ou seja, as mulheres já nascem com o potencial de ser mãe. É a partir dessas constatações que a UNESCO (2004, p. 45) afirma que o processo de feminização do magistério “[...] não se refere apenas à participação

maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como cuidado”.

Com o intuito de averiguar se havia alguma alteração percentual na distribuição dos gêneros entre os dois tipos de IES pesquisadas, procedeu-se ao cruzamento dos dados relativos às duas variáveis: gênero e curso. Dessa forma, com o auxílio da Tabela 2 são apresentadas as frequências absoluta e relativa dos indivíduos pesquisados de acordo com o gênero e o tipo de Instituição que frequentavam.

Tabela 2 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por gênero e tipo de IES.

GÊNERO	TIPO DE IES	
	Pública	Privada
Masculino	132 (38%)	88 (38%)
Feminino	216 (62%)	144 (62%)
TOTAL	348 (100%)	232 (100%)

Do total dos 580 indivíduos pesquisados 348 (60%) estavam matriculados em IES Públicas e 232 (40%) matriculados em IES Privadas. Não houve diferença significativa quando relacionamos o gênero dos indivíduos com o tipo de instituição que estavam matriculados, sendo que a predominância feminina se manteve em ambas as instituições, com percentuais de aproximadamente 62%, verificando-se assim, que os percentuais referentes ao gênero não se alteram, quando se considera o caráter administrativo da instituição.

Embora esses valores percentuais indiquem uma maioria feminina de licenciandos, são diferentes dos encontrados nos estudos citados anteriormente. A diferença encontrada pode ser explicada, sobretudo, pelo fato de os estudos acima citados pesquisarem especificamente o curso de Pedagogia, que por se destinar ao magistério das “primeiras letras”, ou seja, da Educação Infantil e das séries iniciais da Educação Básica, a feminização está mais presente pelos motivos históricos e sociais anteriormente expostos.

Pode-se fundamentar a justificativa dada anteriormente ao analisarmos os dados da Tabela 3. Observa-se que curso de Pedagogia é o que possui o maior percentual de indivíduos do gênero feminino (88,6%). O curso de Letras acompanha também essa tendência, pois ao verificamos que apenas 20% dos licenciandos desse curso são do gênero masculino, demonstrando a maior dominância das mulheres se encontra nesses dois cursos.

O percentual feminino em quase todos os cursos é superior ao dos homens, exceção feita ao curso de Música. Nos cursos em que são formados os professores para os ciclos educacionais mais avançados, esse percentual se encontra mais reduzido, aproximando-se

daquele apresentado pelo IBGE (2010), acerca da população brasileira. Assim, nos cursos de Física e Educação Física, as matrículas estão mais bem distribuídas entre os gêneros.

Tabela 3 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por gênero e curso.

CURSO	GÊNERO (%)	
	Masculino	Feminino
Biologia	29,5	70,5
Educação Física	47,3	52,7
Física	42,9	57,1
Geografia	30,4	69,6
História	37,5	62,5
Letras	20,0	80,0
Matemática	36,7	63,3
Música	60,3	39,7
Pedagogia	11,4	88,6

Outra explicação para esses percentuais diferenciados entre os cursos seria o fato de que muitos deles, não se destinam exclusivamente para a formação para a docência, como é o caso da Pedagogia, mas proporcionam oportunidades de trabalho em outras áreas mais técnicas. Corroborando com essa ideia, Gatti (2009, p. 158) afirma que “certamente os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência”. Esse é o caso dos profissionais formados nos cursos de Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática e Música que, além de professores dessas disciplinas escolares, também podem atuar como Biólogos, ou Profissionais de Educação Física, ou Geógrafos, ou Historiadores, ou Matemáticos ou Músicos, possuindo diferentes oportunidades de atuação profissional, diversas à docência.

Essas áreas profissionais oferecem uma dupla oportunidade de trabalho, que o acadêmico, uma vez formado poderá optar e, em muitos casos, pode até conciliar a docência com outro trabalho técnico na sua área de formação. Nesses casos, Gatti (2009, p. 160) afirma que a escolha da docência funciona como uma “[...] espécie de ‘seguro desemprego’, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade [...]”.

6.1.2 Idade

A média da idade dos indivíduos pesquisados é de 23 anos, com um desvio padrão de 6,33, considerando-se a data em que os dados foram coletados. Esses dados divergem um dos encontrados por Gatti (2009), mas demonstram que a maioria dos licenciandos pesquisados

encontra-se na faixa etária considerada ideal para os alunos de graduação (18 a 24 anos). A menor idade encontrada foi de 16 anos e o indivíduo com idade mais avançada se encontrava com 59 anos, sendo que a maior quantidade dos sujeitos do presente estudo se encontrava com idade de até 30 anos. Estes dados são similares àqueles apresentados pelo MEC/INEP (2010), referentes à idade média de matrícula (21 anos) e de conclusão (23 anos) do aluno de graduação.

Há também similaridade nos dados aqui encontrados, com aqueles apresentados por Carvalho (2012), aos estudar os licenciandos de um curso Pedagogia no Estado de Minas Gerais. O percentual de graduandos de Pedagogia com idades entre 18 e 23 anos, encontrado pela autora, foi de 64,9%, sendo que 37,6% dos sujeitos pesquisados se encontravam com idade de até 20 anos.

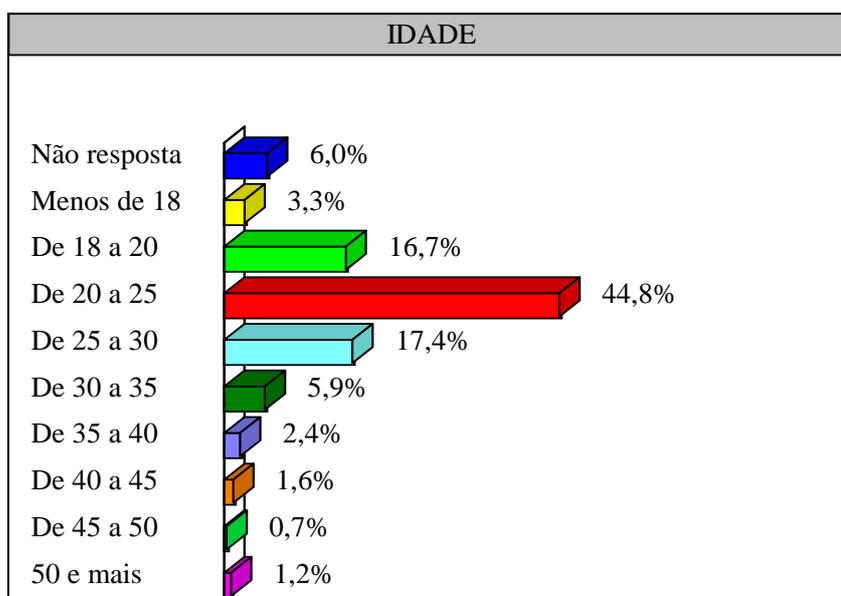


Figura 9 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por faixas etárias.

A Figura 9 apresentada demonstra o percentual dos sujeitos pesquisados, distribuídos de acordo com a faixa etária. Os percentuais descritos divergem daqueles encontrados no estudo desenvolvido por Rangel (2008), no qual os alunos do curso de Pedagogia de uma Universidade de Belém do Pará participaram como sujeitos de pesquisa. Naquele estudo, a média de idade encontrada foi de 39 anos, sendo que a maioria dos sujeitos se encontrava numa faixa etária entre 20 e 39 anos.

Analisando-se os dados a partir da média, do desvio padrão e da distribuição relativa, produz-se certa homogeneização dos sujeitos, impedindo-nos de detectar algumas nuances que podem estar ocultas nos detalhes sobre os sujeitos pesquisados. Dessa maneira, com o

intuito de demonstrar algumas das particularidades nas unidades de medida, procedemos ao cruzamento dos dados referentes às faixas etárias dos sujeitos pesquisados, com o gênero, com o tipo de instituição, assim como com o curso em que os sujeitos da pesquisa estavam matriculados, os quais são apresentados nas Tabelas 4, 5 e 6, respectivamente.

Tabela 4 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por idade e gênero.

IDADE	GÊNERO (%)	
	Masculino	Feminino
Menos de 20 anos	18	21
De 20 até 25 anos	42	46
De 26 até 30 anos	20	15
De 31 até 35 anos	7	5
De 36 até 40 anos	2	3
De 41 até 45 anos	2	1
De 46 até 50 anos	1	1
Mais de 50 anos	1	2
Sem resposta	7	6
TOTAL	100	100

Os dados da Tabela 4 apresentam o gênero feminino com a pequena tendência em ser mais jovem, comparativamente ao gênero masculino. Verifica-se que 67% das mulheres se encontravam na faixa etária de até 25 anos, enquanto que os homens que se encontravam nessa mesma faixa etária, representaram 60%. O percentual mais elevado de mulheres nas faixas etárias inferiores parecem estar associado à idade de inserção dos brasileiros no mercado de trabalho. De acordo com dados do DIEESE (2011), aproximadamente 82% dos brasileiros do gênero masculino iniciam suas atividades laborais antes dos 18 anos de idade, sendo que para o gênero feminino esse percentual é de aproximadamente 70%. A inserção precoce no mercado de trabalho pode influenciar diretamente nos planos de continuar os estudos, principalmente os do ensino superior, protelando-os para um futuro distante que, para a maioria dos brasileiros, nunca chega.

A tabela 5 apresenta os dados relativos à distribuição dos sujeitos da pesquisa, de acordo com o tipo de IES em que estavam matriculados. Percebe-se que os licenciandos matriculados em IES públicas possuem uma tendência de serem mais jovens, pois 69% deles encontravam-se na faixa etária de até 25 anos, enquanto que os matriculados em IES privadas, considerando-se a mesma faixa etária, correspondiam a 58%. Comparando-se os acadêmicos que se encontravam na faixa etária de mais de 30 anos de idade, verifica-se a tendência inversa, ou seja, nas IES públicas eles representavam apenas 8%, enquanto que nas IES privadas esse percentual alcançou 18%.

Tabela 5 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por idade e tipo de IES.

IDADE	TIPO DE IES (%)	
	Pública	Privada
Menos de 20 anos	21	18
De 20 até 25 anos	48	40
De 26 até 30 anos	17	18
De 31 até 35 anos	5	7
De 36 até 40 anos	1	4
De 41 até 45 anos	1	3
De 46 até 50 anos	0	2
Mais de 50 anos	1	2
Sem resposta	6	6
TOTAL (%)	100	100

A média aritmética é uma das medidas de posicionamento central, referente às idades dos sujeitos da amostra, para cada um dos cursos pesquisados. Esse tipo de medida tem uma desvantagem, pois a média é sensível aos valores extremos, que podem se apresentar nos dados coletados. Dessa maneira, o Desvio Padrão é uma unidade de medida utilizada associado com a média, que nos fornece a variação dos valores em torno da mesma (TRIOLA, 2008).

Tabela 6 – Média e Desvio Padrão das idades dos sujeitos distribuídos por curso.

CURSO	IDADE (anos)	
	Média	Desvio Padrão
Matemática	22,0	2,71
Educação Física	22,4	5,61
Biologia	22,9	3,83
Música	23,0	6,63
Física	24,0	3,32
Letras	26,3	7,16
Geografia	27,0	6,49
Pedagogia	27,6	9,29
História	29,4	8,42

A partir dos dados apresentados na Tabela 6 é possível verificar as médias das idades dos sujeitos em cada um dos cursos pesquisados, assim como os respectivos desvios padrão das mesmas. Dessa forma, a percebe-se que a menor média de idade foi apresentada pelos acadêmicos do curso Matemática, sendo que os acadêmicos do curso de História foram os que apresentaram a maior média de idade. Os dados referentes ao desvio padrão das médias da

idade dos acadêmicos matriculados nos cursos de Pedagogia, Letras e História indicam que esses sujeitos foram os que apresentaram a maior variação de idade.

A Tabela 7 demonstra a distribuição dos licenciandos de acordo com as faixas etárias, consideradas no presente estudo para cada um dos cursos pesquisados. Considerando as faixas etárias em que os sujeitos foram distribuídos, percebe-se que os cursos que apresentam o maior percentual de indivíduos com idade inferior a 25 anos são respectivamente o de Matemática (84%), Biologia (72%), Educação Física (72%), Música (66%) e Letras (50%). Verifica-se também que o maior percentual de sujeitos situados na faixa etária acima dos 25 anos, está distribuído entre os cursos de História (25%), Geografia (21%), Pedagogia (17%) e Letras (10%).

Tabela 7 - Frequência relativa de sujeitos distribuídos por idade e curso.

FAIXA ETÁRIA	CURSO (%)								
	Bio	EdF	Fís	Geo	Hist	Let	Mat	Mús	Ped
<20 anos	11	32	5	9	0	4	10	27	9
20 a 25 anos	61	40	42	5	38	46	74	39	37
26 a 30 anos	18	14	28	31	0	22	13	25	19
31 a 35 anos	4	5	5	26	37	10	3	2	10
36 a 40 anos	0	2	3	9	13	4	0	0	5
41 a 45 anos	1	2	2	9	0	2	0	2	2
46 a 50 anos	0	0	0	3	12	0	0	0	5
> 50 anos	0	1	0	0	0	4	0	1	5
Sem resposta	5	4	15	8	0	8	0	4	8
TOTAL (%)	100								

6.1.3 Estado Civil e pessoas com quem divide a moradia

Interrogados sobre o seu estado civil, 82% dos sujeitos da amostra afirmaram ser solteiros. Os casados ou que vivem em regime de concubinato (vivem maritalmente) representaram aproximadamente 16% dos sujeitos pesquisados. O percentual de indivíduos que se declararam separados, divorciados ou desquitados representou pouco mais de 1% dos sujeitos. Os indivíduos que se declararam viúvos representaram menos de 1% da amostra do presente estudo.

Considerando-se a idade dos sujeitos que se declararam solteiros, verifica-se uma idade média de 22,3 anos, sendo que o indivíduo mais jovem possuía 16 anos e o de idade mais avançada possuía 50 anos. Para os que afirmaram ser casados ou que viviam em regime de concubinato, verificou-se uma média de 29,5 anos, sendo que o indivíduo mais jovem

tinha 17 anos e o mais velho 54 anos. Os indivíduos que afirmaram ser separados, divorciados ou desquitados, tinham uma idade média de 39 anos, estando o mais jovem com 27 anos e o mais idoso com 60 anos. De acordo com os dados do censo demográfico brasileiro, divulgados pelo IBGE no ano de 2010, a média de idade da união entre solteiros é de 29 anos para os homens e 26 anos para as mulheres, sendo que a idade média para a união conjugal no Brasil é aos 24,4 anos. Na Região Norte do país a média de idade para a primeira união conjugal é pouco inferior à do restante do país, ou seja, aos 23,4 anos (IBGE, 2010).

Corroborando com os dados referentes ao estado civil, a Figura 10 apresenta informações que indicam que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa divide a residência com os pais ou outros parentes. Da mesma forma que mais de 17% dos indivíduos dividem a moradia com o cônjuge e/ou com os filhos.

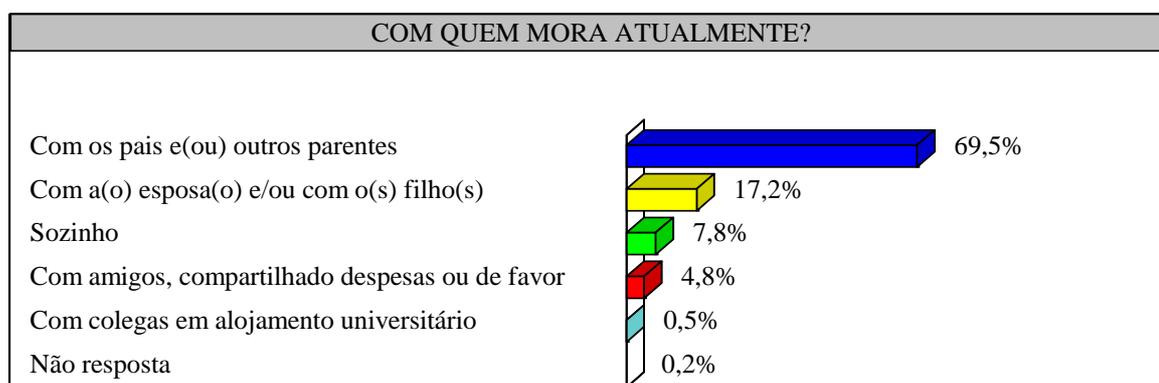


Figura 10 - Distribuição dos sujeitos, segundo as pessoas com quem dividem a moradia.

6.1.4 Tamanho da família

Quando os sujeitos da pesquisa foram arguidos sobre a quantidade de irmãos, mais de 35% deles afirmaram possuir quatro ou mais irmãos. Os que declararam ter três irmãos representaram aproximadamente 19% da amostra. Cerca de 20% confirmaram possuir dois irmãos. Aproximadamente 17% dos pesquisados revelaram ter apenas um irmão e apenas 4% alegaram que eram filho único.

Os dados revelaram que a maioria dos licenciandos é proveniente de família numerosa, a qual é composta geralmente pelos pais (pai e mãe) e, em média, mais três irmãos. Considerando-se apenas os sujeitos que declararam possuir três ou mais irmãos, constata-se que esses indivíduos representam mais de 54% dos casos observados. Esses resultados são

superiores aos dados divulgados pela UNESCO (2004), os quais revelaram que as famílias dos professores brasileiros são formadas por uma média de 3,8 pessoas, ou seja, pelo casal mais dois filhos (em média). São superiores também à média da taxa de fecundidade brasileira que, de acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE (2010), é de aproximadamente dois filhos por mulher (1,86). Em contrapartida, esses resultados se aproximam da taxa média de fecundidade da Região Norte do Brasil, que é de mais de dois filhos por mulher (2,42).

6.1.5 Trabalho e Rendas Pessoal e Familiar

É relativamente grande a quantidade de sujeitos pesquisados que concilia algum tipo de trabalho com os estudos, conforme demonstrado pela Figura 11. Por meio da análise dessa figura fica evidente a divisão percentual entre os sujeitos que trabalham e os que não exercem qualquer tipo de atividade laboral, assim como a quantidade diária de trabalho executada por aqueles que o fazem. Verifica-se que mais da metade da amostra (52,8%) trabalha pelo menos um turno diariamente, sendo que mais de 20% dos sujeitos que concilia trabalho e estudo, dedicam entre dois e três turnos por dia ao trabalho.

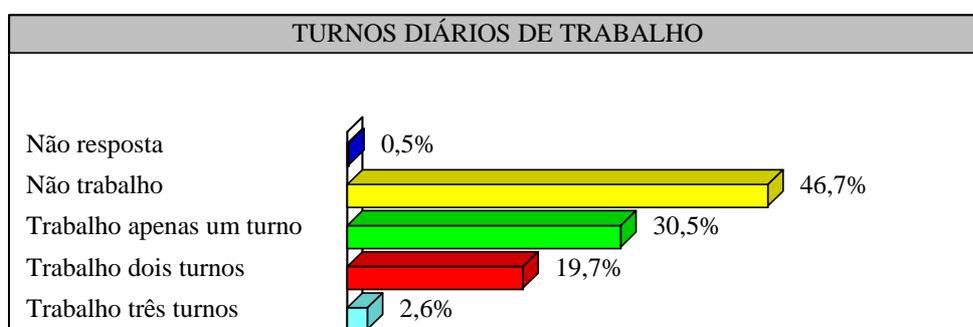


Figura 11 - Frequência relativa dos sujeitos, de acordo com os turnos diários de trabalho.

Pode-se perceber que, para uma grande parcela dos sujeitos pesquisados é exigido um grande esforço pessoal para estudar, uma vez que muitos deles necessitam trabalhar mais de oito horas diariamente, antes de chegarem aos bancos universitários. Comparando-se os quantitativo de licenciandos que concilia ou não trabalho e estudo entre as IES Públicas e Privadas, verifica-se um maior quantitativo de indivíduos que trabalha e estuda entre as IES Privadas, pois os mesmos representam mais de 58% dos sujeitos pesquisados. Em contrapartida, o percentual de licenciandos matriculados em IES Públicas, que apenas estuda,

ou seja, não executa qualquer tipo de atividade laboral remunerada, supera os 54% da amostra pesquisada nessas instituições.

Esses dados estão relacionados às políticas públicas de financiamento do ensino brasileiro, as quais centralizam esforços, sobretudo, para Educação Básica. O ensino superior fica restrito a uma pequena parcela da população, como demonstra os dados divulgados pelo IBGE (2010) em que apenas 7,9% dos brasileiros conquistam um diploma universitário. O mesmo documento revela que, no mesmo período, apenas 3,74% da população de Santarém/PA possuía formação em nível superior. Constata-se assim, que mesmo essa pequena parcela da população que conseguiu obter uma titulação em nível superior, provavelmente precisou empreender um grande esforço, sendo que certamente muitos desses indivíduos também necessitaram trabalhar para financiar seus próprios estudos.

Quando interrogados sobre o tipo de atividade laboral que exerciam, aproximadamente 74% dos sujeitos pesquisados afirmaram não possuir experiência de trabalho com a docência, sendo que a atividade laboral exercida era em outra área diversa da educação. Os sujeitos da amostra que afirmaram já trabalhar de forma remunerada como professores representaram aproximadamente 25% da amostra. Dos 144 licenciandos que afirmaram trabalhar como professor, 23% havia iniciado esse trabalho há mais de seis meses e menos de um ano. Aqueles que possuíam experiência por um período compreendido entre um e dois anos, representaram 19% desse total. Os sujeitos participantes que afirmaram possuir entre dois e três anos de experiência docente, representaram 14% do total dos licenciandos trabalhadores com a docência, sendo ainda que 20% desse total possuía mais de três anos de experiência docente.

A Figura 12 apresenta a distribuição de licenciandos que trabalham como professores, entre os níveis educacionais nos quais desenvolvem suas funções docentes. Percebe-se que é na Educação Infantil (Maternal e Pré-escola) e no Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos) que a maioria dos sujeitos da amostra, possuidora de experiência docente trabalha (75,7%). Praticamente a metade dos licenciandos (48%) que desempenham atividades docentes, o fazem na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A distribuição apresentada na Figura 12 se aproxima dos dados divulgados pelo Censo Escolar do INEP (2012), relativos ao município de Santarém. Esses dados revelam que a grande maioria dos docentes que não possuem formação em nível superior (95,4%), exerce suas atividades, sobretudo, nos níveis elementares da Educação Básica, mais especificamente na educação infantil (15%), no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (23,5%), no segundo ciclo desse mesmo nível de ensino (44,3%) e nas classes multisseriadas (5,7%). O Censo

revela ainda que os professores do município de Santarém, que não possuem formação em nível superior e que atuam no Ensino Médio, representam apenas 3% do total dos docentes nessa situação.

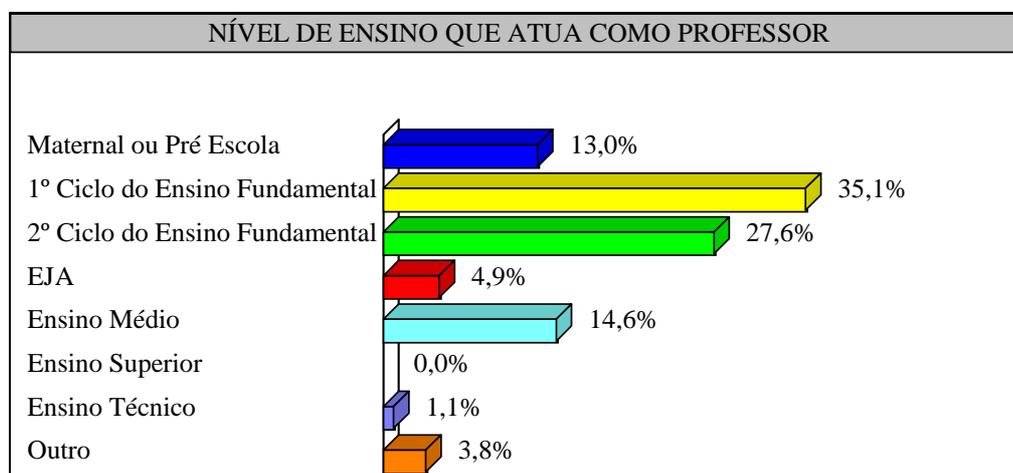


Figura 12 - Frequência relativa ao nível de ensino em que os sujeitos lecionam.

Como complemento aos dados agrupados na Figura 11, outra questão arguiu sobre as rendas pessoais dos licenciandos, cuja maioria (43,8%) marcou a alternativa na qual confirma que os mesmos não possuíam vínculo empregatício, tampouco recebiam qualquer tipo de remuneração. A Figura 13 apresenta uma distribuição das respostas para esse questionamento, na forma de frequências relativas. Analisando-se essa figura, percebe-se que, a maioria dos sujeitos que declarou auferir algum tipo de provento pelos seus trabalhos, recebia uma quantia equivalente entre um e três salários mínimos (50,5%). O percentual de sujeitos que declarou receber mais de três salários mínimos representou pouco mais de 5% do total dos trabalhadores.

A média da idade dos sujeitos pesquisados que apenas estudam é de 22 anos, sendo que a idade média daqueles que conciliam trabalho e estudo é de 26 anos. Esses valores são superiores aos divulgados na síntese dos indicadores sociais brasileiros pelo IBGE (2009). De acordo com esses dados, os jovens brasileiros com idades compreendidas entre 18 e 19 anos que somente estudam, representam 29,6% de toda a população que se encontra nessa faixa etária. O percentual dos que conciliam estudo e trabalho é igual a 22,5% e aqueles que apenas trabalham corresponde a 23,8% dos jovens que se encontram nessas idades. Para a faixa etária entre 20 e 24 anos esses percentuais se modificam substancialmente, pois apenas 9,3% dos jovens somente estudam, 14,7% estudam e trabalham e mais de 49% se dedicam apenas ao trabalho, não frequentando mais nenhum estabelecimento de ensino.

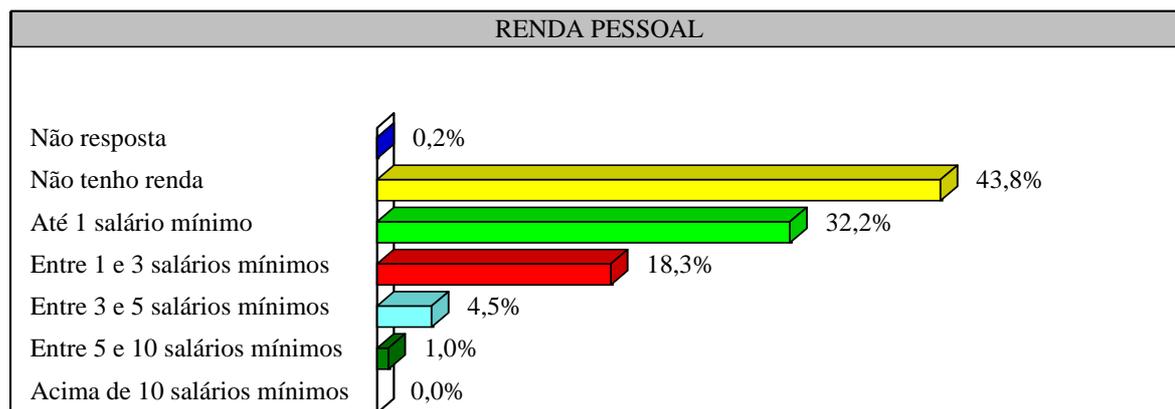


Figura 13 - Frequência relativa dos sujeitos de acordo com a renda pessoal.

Quanto à faixa de renda dos sujeitos trabalhadores, verifica-se por meio da análise da Tabela 8 que os maiores rendimentos estão associados às médias mais altas de idades. Esses valores demonstram que a opção em cursar uma licenciatura está fortemente relacionada com a possibilidade de um aumento de renda pessoal, a qual poderia ser garantida após a aprovação em concurso público. De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará o vencimento base do professor em início de carreira, no Estado do Pará, no ano de 2012 era de R\$ 1.458,00, ao qual se somavam as vantagens pecuniárias inerentes à função do professor, à habilitação em nível superior, bem como o abono oferecido com recursos do FUNDEB, valores que totalizavam mais de seis salários mínimos.

Tabela 8 – Faixas salariais de acordo com a média das idades dos licenciandos trabalhadores.

RENDA PESSOAL	IDADE MÉDIA
Não tenho renda	22 anos
Até 1 salário mínimo	24 anos
Entre 1 e 3 salários mínimos	27 anos
Entre 3 e 5 salários mínimos	28 anos
Entre 5 e 10 salários mínimos	32 anos

A Figura 14 apresenta uma distribuição entre as diferentes faixas de renda familiar dos licenciandos pesquisados. Aproximadamente 88% dessas famílias recebem entre um e cinco salários mínimos mensais, demonstrando que, em sua grande maioria, os sujeitos pesquisados são oriundos de famílias assalariadas e de limitados recursos financeiros. O percentual de famílias que recebem até três salários mínimos, no presente estudo foi de 61%, sendo que o

mesmo é superior aos 53% encontrados no estudo de Gatti e Barretto (2009), no qual as autoras traçaram o perfil dos estudantes universitários brasileiros das carreiras que conduzem à docência.

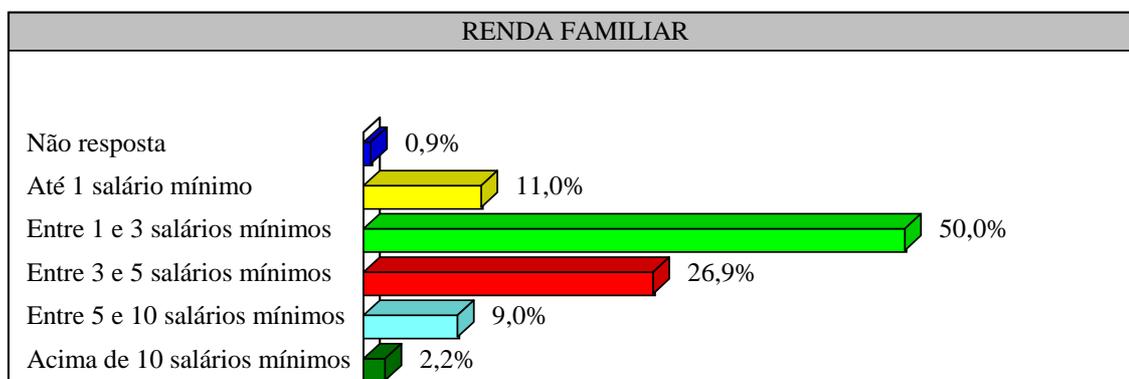


Figura 14 - Frequência relativa dos sujeitos de acordo com a renda familiar.

Verifica-se que os valores dos proventos recebidos pelos professores em início de carreira, na rede pública estadual do Pará, são superiores à média salarial das famílias dos jovens matriculados nos cursos de licenciatura pesquisados. Quanto à contribuição com a renda familiar, a comparação entre as duas figuras (13 e 14) demonstra que um percentual considerável dos licenciandos contribui com o orçamento doméstico e, que essa contribuição representa uma parcela considerável na renda dessas famílias. Dessa maneira, os dados encontrados no presente estudo vão ao encontro dos achados no estudo realizado por Gatti, Barretto e André (2011), no qual as autoras afirmam que a maioria dos licenciandos “[...] provém, em geral, de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com porção significativa da renda familiar [...]”.

As condições econômicas das famílias dos sujeitos pesquisados se apresentam como determinantes das necessidades de conciliação entre estudos e trabalho, pois a maioria dos sujeitos pesquisados precisam contribuir com a renda familiar, ao mesmo tempo em que buscam uma superação ou atenuação das limitações financeiras impostas por meio da aquisição de um diploma universitário.

O diploma universitário possibilitaria, então, muito mais do que uma ascensão social e cultural aos sujeitos pesquisados, uma vez que surge como um horizonte possível que poderá lhes proporcionar também uma ascensão econômica. A ascensão cultural se deve pelo fato de que a maioria dos sujeitos pesquisados, ao ingressar no Ensino Superior, atinge níveis educacionais mais elevados que o seus pais conseguiram chegar. Esses achados corroboram os dados encontrados por Leme (2012) a partir de um estudo comparativo entre o perfil dos

ingressantes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas em Física e Matemática, com os ingressantes no curso de Medicina da Universidade de São Paulo. Nesse estudo a autora afirma que: “[...] a maioria dos estudantes atraídos para os cursos de formação de professores tem menor renda familiar e supera a escolaridade dos pais ao ingressar em um curso superior”.

No subitem a seguir são apresentados os dados inerentes à escolarização dos genitores (pais) dos sujeitos estudados, no qual é inicialmente exposto o nível de escolarização de cada um dos pais desses sujeitos separadamente. Na sequência desse subitem, procede-se um cruzamento de com o intuito de verificar as possíveis correlações entre os níveis de escolaridade dos pais e os cursos de licenciaturas em que os sujeitos da presente pesquisa estavam matriculados.

6.1.6 Grau de escolarização dos genitores

Quando analisada a escolarização dos genitores dos licenciandos, verifica-se uma tendência das mães possuírem maior grau de escolarização em relação aos pais. Dessa maneira, enquanto 35% das mães possuem até o Ensino Fundamental completo, incluídas as não escolarizadas (3%), o percentual de pais que possuem no máximo o Ensino Fundamental completo, igualmente incluídos os não escolarizados (5,6%), somam 48,3%. Considerando o percentual dos progenitores possuidores de maior escolarização, percebe-se igualmente que as mães são mais escolarizadas, pois aproximadamente 19% delas possui o nível superior completo e mais de 32% completaram o Ensino Médio. Quando analisado esse mesmo nível de escolarização dos pais, verifica-se que aproximadamente 9% deles possuem o nível superior e aproximadamente 26% completaram o Ensino Médio.

A Figura 15 apresenta graficamente a distribuição dos sujeitos pesquisados, de acordo com o nível de escolaridade do pai de cada um desses indivíduos. Verifica-se que a maioria dos sujeitos é filho de pai que possui um baixo nível de escolarização, sendo uma minoria os que possuem nível superior. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE (2011) o brasileiro atualmente possui uma média de 7,3 anos de estudo, sendo que na Região Norte do país essa média é de 6,6 anos de estudo. Os homens brasileiros possuem uma média de 7,1 anos de estudo, sendo que os residentes nos Estados localizados na Região Norte essa média é de 6,3 anos.

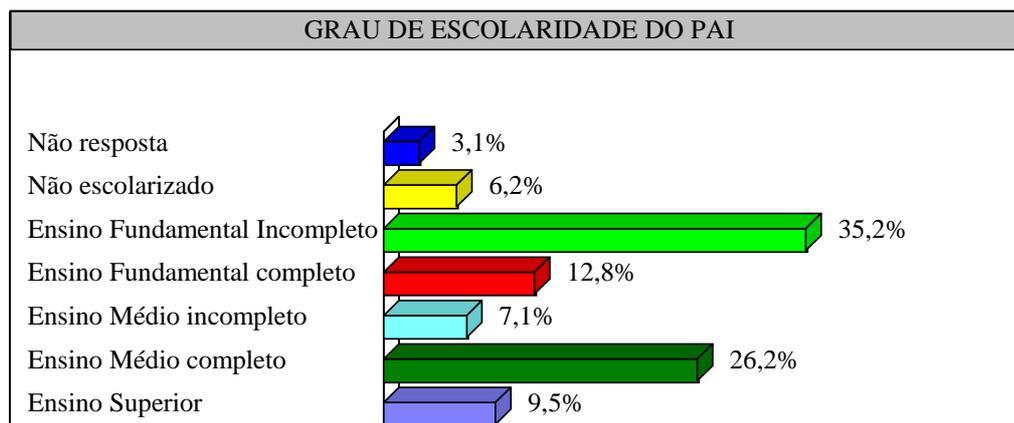


Figura 15: Distribuição dos sujeitos, de acordo com o grau de escolaridade do pai.

Os dados do IBGE (2011) demonstram também que a taxa de analfabetismo brasileira é de 8,6%, sendo que no município de Santarém 11,7% da população são analfabetos, valores superiores aos encontrados na presente pesquisa, que foi de 6,2% de homens não escolarizados.

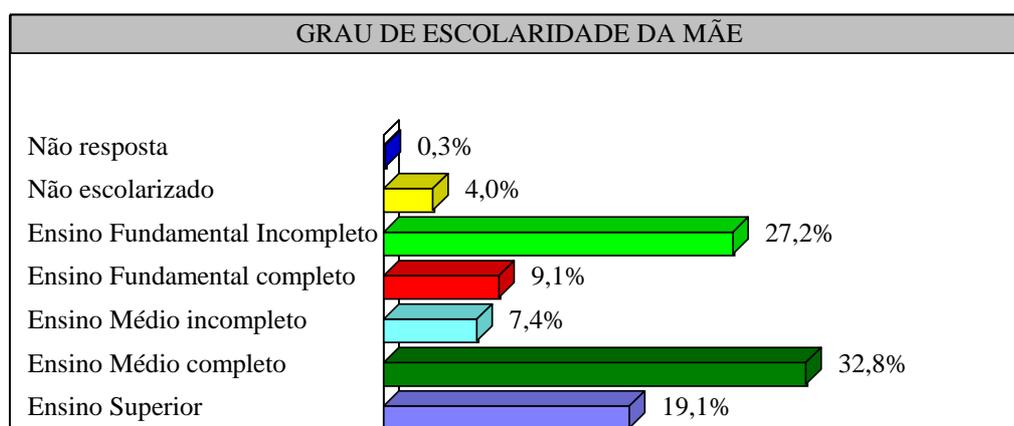


Figura 16: Distribuição dos sujeitos, de acordo com o grau de escolaridade da mãe.

A distribuição do nível de escolarização da mãe dos sujeitos está representada graficamente na Figura 16. A análise dessa figura permite verificar que as mães dos sujeitos pesquisados possuem um maior nível de escolarização, comparadas aos pais desses sujeitos.

Esses dados vão ao encontro dos publicados pelo IBGE (2011), pois o número médio de anos de estudo das mulheres brasileiras é de 7,5 anos, sendo que na Região Norte do país essa média é de sete anos de estudo. O percentual encontrado no presente estudo, referente às mães não escolarizadas (4,0%), é inferior aos 11% de taxa de analfabetismo do município de Santarém, bem como dos 8,6% de taxa de analfabetismo feminino brasileiro.

Comparando-se os dados encontrados no presente estudo com os divulgados pelo Censo Demográfico de 2010, verifica-se que os sujeitos pesquisados provêm de famílias cujo

nível de escolarização é superior às médias nacional, da Região Norte, do Estado do Pará e do município de Santarém. A quantidade de brasileiros que possui formação em nível superior é de 8,3%, sendo que na Região Norte do país esse percentual é de aproximadamente 5%, no Estado do Pará 4% e, em Santarém, 4,7% da população alcançou uma titulação nesse nível (IBGE, 2010).

Embora as comparações demonstrem que o percentual de genitores com formação superior esteja acima das médias, a maioria dos sujeitos pesquisados atingiram um grau de escolarização superior de seus pais (pai e mãe), demonstrando assim, que a opção em cursar uma licenciatura lhes proporcionou, de certa forma, uma ascensão social e cultural.

Da forma como os dados são apresentados nas Figuras 15 e 16, tendem a mascarar eventuais diferenças que, por ventura, possam existir entre a escolaridade dos genitores dos licenciandos matriculados em diferentes cursos. Por esse motivo, procedeu-se a uma análise fatorial de correspondência (AFC), com o intuito de verificar as possíveis diferenças, semelhanças e correlações entre os níveis de escolaridade dos pais dos sujeitos pesquisados e os diferentes cursos de licenciatura nos quais esses sujeitos estavam matriculados.

A Figura 17 apresenta uma distribuição espacial, por meio de uma AFC que representa graficamente as correlações entre as duas variáveis categóricas em questão: curso de licenciatura no qual os sujeitos estavam matriculados e o grau de escolaridade desses sujeitos.

Os números inscritos dentro dos quadrados amarelos indicam os possíveis níveis de escolarização dos genitores dos sujeitos pesquisados. As letras dentro dos quadrados azuis informam os cursos nos quais esses sujeitos estavam matriculados. Os mais baixos níveis de escolaridade estão representados graficamente pelos números um, dois e três, que correspondem aos não escolarizados, os que ainda não finalizaram os estudos no Ensino Fundamental e os que possuem ou já finalizaram o Ensino Fundamental respectivamente. Da mesma maneira que os números mais elevados (quatro, cinco e seis) representam espaços associados aos níveis mais altos da escolarização (Ensino Médio ainda não finalizado, Ensino Médio integralizado o Ensino Superior).

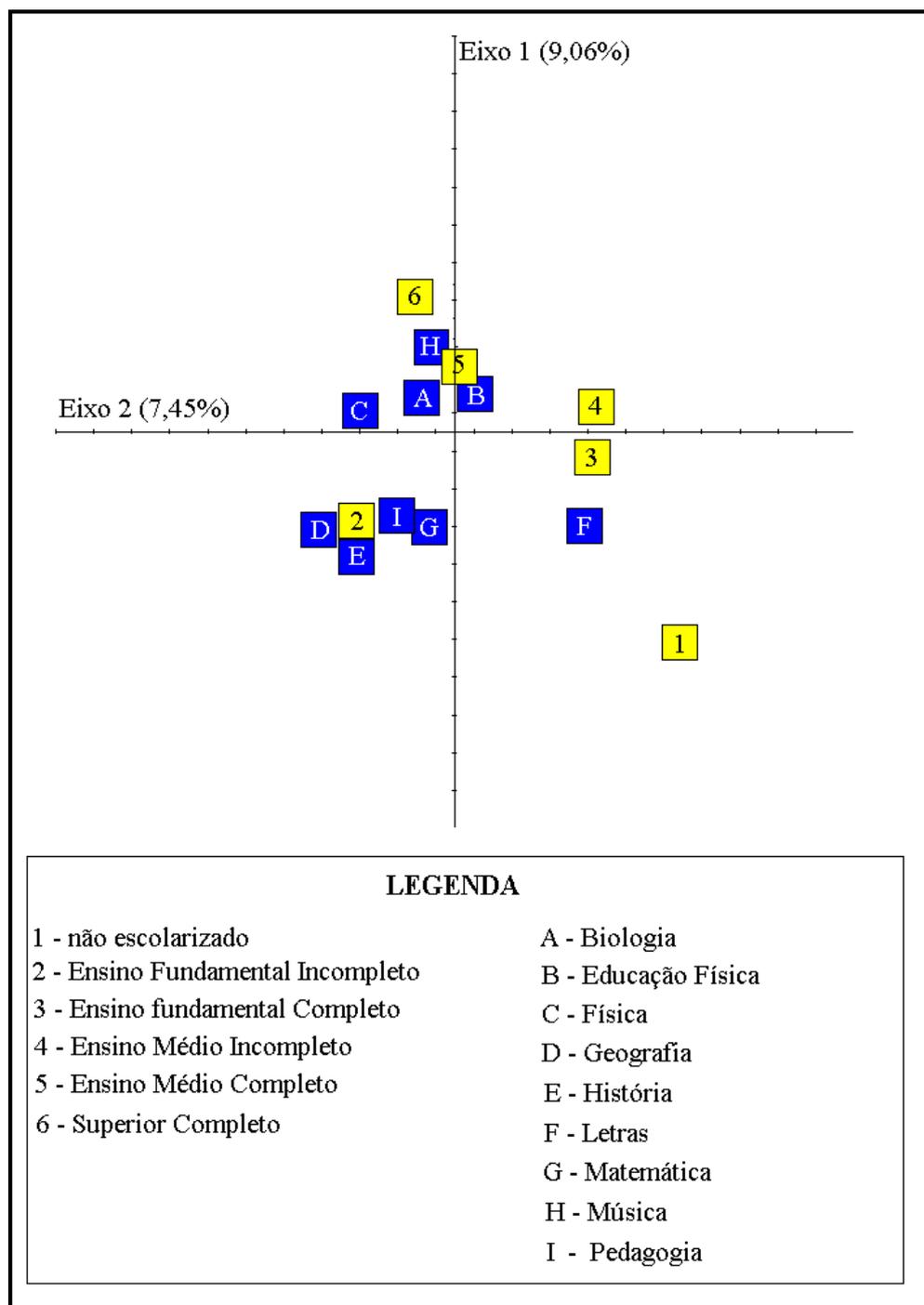


Figura 17: AFC entre os cursos e o grau de escolarização dos genitores.

A proximidade espacial entre os quadrados azuis e amarelos demonstra uma maior correlação entre as duas variáveis analisadas: curso em que os licenciandos estavam matriculados e o grau de escolaridade de seus genitores. Dessa maneira, verifica-se que os cursos de Geografia (D), História (E), Matemática (G) e Pedagogia (I) são os mais próximos ao número dois, indicando que os pais dos acadêmicos matriculados nesses cursos são os que

possuem os graus de escolarização mais baixos, correlacionados ao Ensino Fundamental Incompleto.

Confere-se também que a escolaridade dos pais dos sujeitos matriculados nos cursos de Biologia (A), Educação Física (B), Física (C) e História (H), está mais fortemente correlacionada com os níveis educacionais mais elevados, como o Ensino Médio Completo (5) e Superior Completo (6). Analisando-se o curso de Letras (F) separadamente, é possível constatar que o mesmo está representado aproximadamente no meio do espaço entre os números um (1) e três (3), com uma pequena inclinação para esse último. Isso indica que os pais dos acadêmicos matriculados nesse curso também possuem baixa escolarização, sendo que alguns não são escolarizados e outros (mais da metade) completaram o Ensino Fundamental.

Na amostra pesquisada, percebe-se uma forte correlação entre os níveis de escolarização dos pais e a matrícula do sujeito em determinados cursos de formação de professor. Os cursos que se destinam à formação de professores generalistas, como o de Pedagogia, bem como os que formam professores para as disciplinas que compõem os currículos escolares desde os anos iniciais da Educação Básica, como a Matemática, a História, a Geografia e a Língua Portuguesa (Letras), possuem uma maior correlação com a baixa escolaridade dos pais dos licenciandos matriculados nesses cursos.

Em contrapartida, no presente estudo ocorreu uma maior inclinação para que os genitores dos acadêmicos matriculados nos cursos destinados à formação de professores para as disciplinas mais técnicas, as quais compõem o currículo das séries (ou anos) mais avançadas da Educação Básica, como a Biologia e a Física, possuíssem um nível de escolarização mais elevado. A mesma tendência ocorreu com os cursos destinados ao desenvolvimento das habilidades artísticas e culturais, como o de Música e o de Educação Física, nos quais estavam matriculados acadêmicos cujos pais possuíam uma maior escolaridade.

Como afirmam Gatti e Barretto (2009, p. 166), a bagagem cultural dos pais “[...] pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes”. A bagagem cultural das famílias dos licenciandos, contudo, não determinam a bagagem cultural individual dos mesmos, pois a mesma foi sendo adquirida e desenvolvida a partir das suas interações sociais em diferentes ambientes, cuja família representa apenas um deles. Para Arroyo (2011, p. 126), “a posição familiar marcada pela posição de classe ou expressão concreta da condição de classe tem uma projeção decisiva não apenas na

socialização que acontece nas relações familiares, mas na socialização posterior, em outras instâncias como a rua e a escola”.

Sendo a escola um ambiente social para a aquisição e ampliação da bagagem cultural dos sujeitos, no tópico seguinte são apresentados e discutidos os dados inerentes ao tipo de escola e de curso, frequentado pelos sujeitos da presente pesquisa durante o Ensino Médio.

6.1.7 Tipo de escola e de curso frequentado no Ensino Médio

Nesse subitem são apresentados os dados e as discussões sobre o tipo de escola e de Ensino Médio, os quais os sujeitos da presente pesquisa cursaram. Sendo assim, a Figura 18 apresenta a distribuição dos sujeitos pesquisados, de acordo com o tipo de escola frequentada no Ensino Médio. Percebe-se que a maioria (83,6%) frequentou a escola pública durante todo o Ensino Médio. Esses dados demonstram uma grande proximidade com os divulgados pelo IBGE (2011), nos quais se verifica que 85,5% das matrículas do Ensino Médio estão distribuídas na rede estadual de ensino, 1% na rede municipal, 1,4% na rede federal e 12,2% na rede Particular.

Em estudo realizado com 137.001 acadêmicos de licenciaturas em todo o país, Gatti e Barretto (2009) encontram uma média de 68,4% de licenciandos que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública. Os números encontrados no presente estudo são muito superiores, apontando que os sujeitos pesquisados têm uma relação muito forte com a educação pública, sendo que muitos deles, provavelmente, jamais frequentaram escolas particulares no Ensino Fundamental.

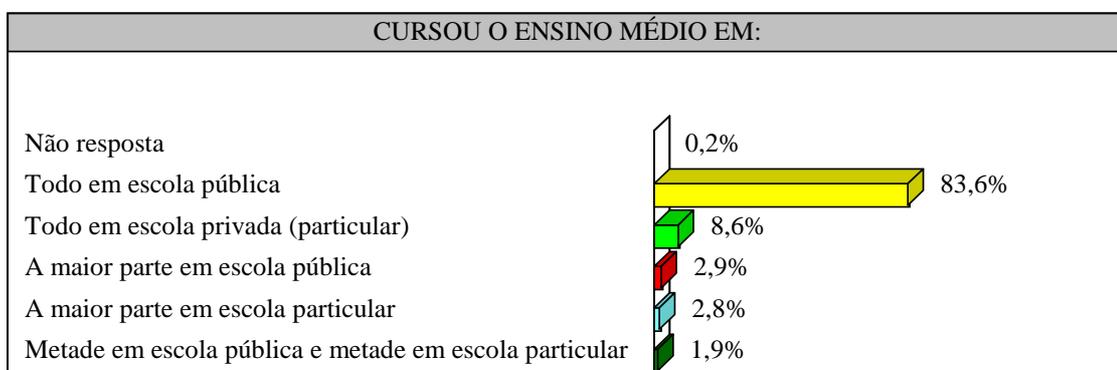


Figura 18: Distribuição dos sujeitos, segundo o tipo de escola frequentada no Ensino Médio.

A condição de estudante que tem origem das camadas populares e que são educados de maneira, quase sempre exclusiva, em escola pública, é um importante fator contributivo para a construção de uma forma antecipada da identidade de professor. Nesse sentido Arroyo (2011, p. 126) afirma que “[...] as crianças e jovens das camadas populares, das classes trabalhadoras e médias, irão internalizando, socializando a imagem de professora, professor como possível, a seu alcance, como saída alternativa”.

O tipo de ensino médio concluído pelos sujeitos pesquisados está apresentado na forma de distribuição, na Figura 19. Verifica-se que os mesmos concluíram majoritariamente esse nível de ensino, no ensino regular de formação geral.

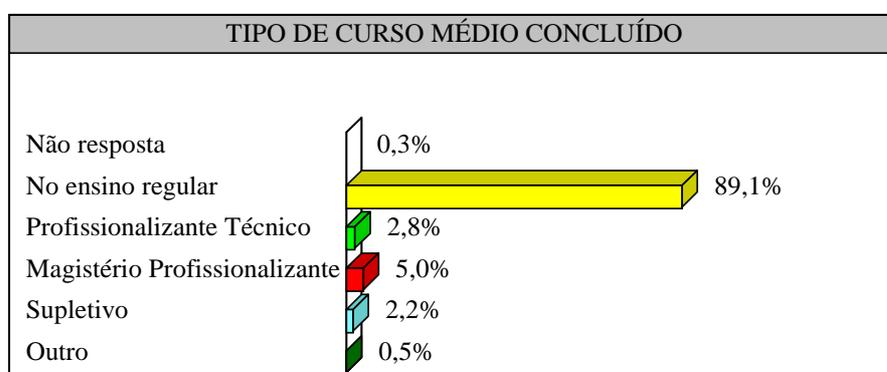


Figura 19: Distribuição dos sujeitos, de acordo com o tipo de curso concluído no Ensino Médio.

A procedência educacional dos sujeitos que optam em cursar uma licenciatura pode ser confirmada nos dados apresentados nas Figuras 18 e 19, pois apontam que a maioria desses estudantes é proveniente de escolas públicas e frequentou o curso de formação geral no Ensino Médio. Embora resultados encontrados no presente estudo segurem na mesma direção da pesquisa de Gatti e Barreto (2009), mais de 89% dos sujeitos pesquisados cursaram o ensino médio no sistema regular de ensino, enquanto que no estudo desenvolvido pelas autoras acima citadas esse percentual foi de aproximadamente 53%.

A partir dos dados inerentes à caracterização da amostra, foi possível verificar que percentual mais elevado de mulheres em relação aos homens, para a maioria dos cursos de licenciatura pesquisados. Esses sujeitos se caracterizam, na sua grande maioria, como jovens que possuem idades compreendidas até 25 anos, que ainda dividem a residência com os pais, possuindo renda familiar de até três salários mínimos. Mais da metade da amostra trabalha entre e três turnos diariamente, obtendo ganhos salariais entre um e cinco salários mínimos, na sua grande maioria por meio do trabalho docente.

Quanto aos indicadores socioculturais, confere-se que as mães dos sujeitos pesquisados apresentaram níveis mais elevados de escolarização em relação aos pais. Diferenças consideráveis também foram encontradas quando se cruzou as variáveis relativas à escolaridade dos genitores e os cursos nos quais os acadêmicos estavam matriculados. Considerando-se o tipo de escola frequentada no Ensino Médio e o tipo de curso realizado nesse nível educacional, verificou-se que a grande maioria dos sujeitos da amostra frequentou exclusivamente escola pública, cursando o ensino regular.

A caracterização da amostra, associada ao contexto social e econômico do município de Santarém, indicam que a opção pela docência se configura como uma (senão a única) possibilidade de ascensão para a maioria dos sujeitos pesquisados, pois como afirma Arroyo (2011, p. 126) “a imagem que possuímos e nos possui como categoria, as características sociais que nos definem têm a ver com os limites materiais e culturais da origem social a que a maioria pertencemos”.

Considerando-se que o setor de prestação de serviços e, particularmente o de serviços públicos, configura-se como o principal empregador no município, sendo que os serviços educacionais estão inscritos nesse setor, a docência pode apresentar atrativos que permitam aos jovens considerá-la como uma oportunidade interessante de trabalho e emprego. No tópico seguinte são discutidos os motivos e as razões que, na opinião dos sujeitos pesquisados guiaram suas opções em cursar uma licenciatura.

6.2 Eixo da opção profissional

Nesse eixo de análise se investiga os possíveis elementos contribuintes ou determinantes para que os sujeitos da pesquisa fizessem a sua opção profissional pela docência. Assim, por meio de um bloco contendo duas questões fechadas, buscou-se apreender os motivos e as razões que levaram os pesquisados a optar pela profissão docente. A figura 20 apresenta, na forma de frequência relativa, os resultados acerca dos motivos pelos quais os sujeitos da pesquisa escolheram a docência. Nessa questão foi solicitada a resposta dos licenciandos para a seguinte pergunta: “Porque você escolheu ser professor?”, sendo que os mesmos poderiam assinalar mais de uma resposta, dentre as 12 opções possíveis. As respostas escolhidas para essa questão correspondeu a um total de 1.088, demonstrando que vários dos pesquisados teve mais de um motivo que o fez optar pela docência.

A resposta que a maioria dos sujeitos identificou como sendo a que mais motivou sua opção em ser professor, ou seja, aquela que demonstrou o motivo principal pelo qual optaram pela docência foi: Para aprender constantemente. Essa resposta foi escolhida por 158 vezes, quantitativo correspondente a 14,4% de todas as 1.088 respostas marcadas pelos sujeitos da amostra. Esse dado demonstra que uma parcela considerável dos licenciandos (aproximadamente 27%) considera que o professor desempenha um papel social que está intimamente relacionado com o conhecimento e, dessa maneira, necessita de uma constante atualização.

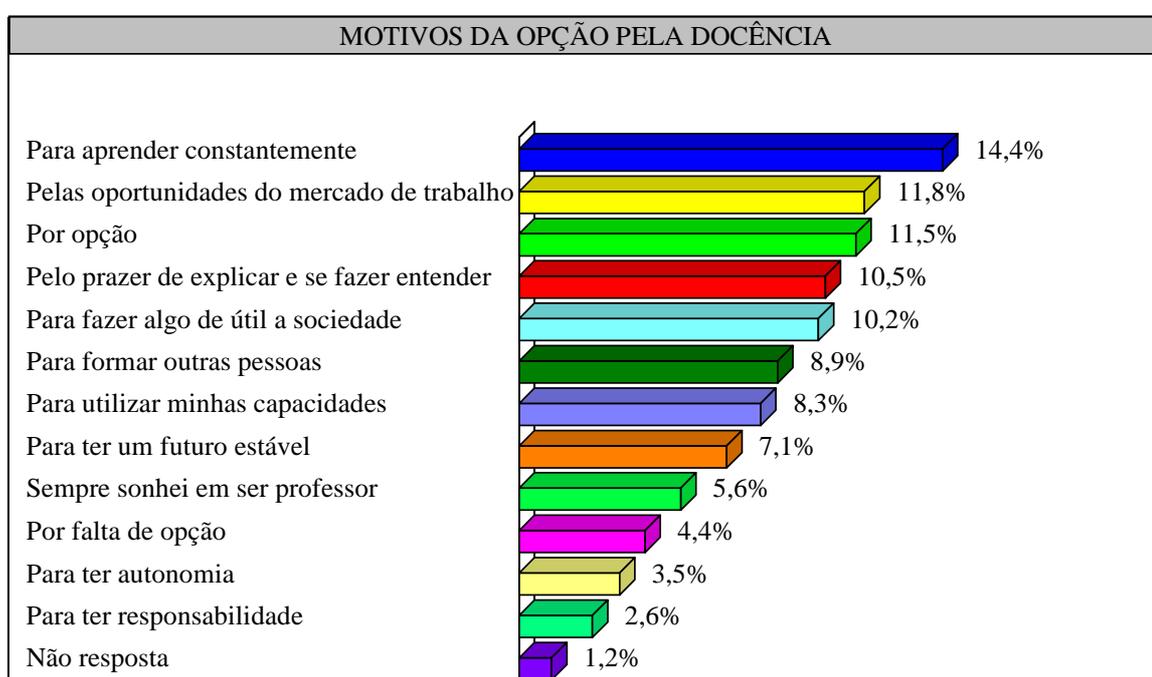


Figura 20: Frequência relativa dos sujeitos quanto aos motivos da opção pela docência.

Verifica-se que uma grande parcela dos licenciandos está consciente de que o curso de graduação não marca o fim do seu aprendizado profissional, que apenas lhes fornecerá bases técnicas, didáticas e pedagógicas, para a sua inserção inicial na profissão. Demonstram ciência da necessidade do professor estar em constante formação, que ao longo do percurso profissional deve frequentar cursos de atualização e capacitação, os quais lhes proporcionam uma parte da aprendizagem de que necessitam para atuarem como professores. Nesse aspecto, a profissão docente propicia esse “aprender constantemente”, pois de acordo com Tardif (2011) o professor constrói saberes diariamente, por meio tanto da sua prática profissional, como também pelas oportunidades de socialização que a profissão proporciona.

Na sociedade contemporânea permeada por forças neoliberais, em que as leis de mercado tendem a ditar as normas e que, quase tudo se transforma em produto comercializável, o trabalho assume uma posição central na vida das pessoas. Estando o trabalho vinculado à produção de bens de consumo (materiais ou simbólicos), para que um indivíduo possa se inserir ativamente na produção desses bens, necessita possuir uma “bagagem” cultural atualizada e composta, muitas vezes, de conhecimentos especializados. Esses fatores parecem influenciar de maneira significativa nas escolhas profissionais dos jovens, uma vez que ao optarem por um curso de nível superior, as oportunidades que o mercado de trabalho se configurou como um dos principais motivos para que aproximadamente 12% dos licenciandos escolhesse o curso de licenciatura no qual estava matriculado.

Dessa maneira, a opção pelo curso de licenciatura se apresenta como uma possibilidade de (re)construção de uma identidade positiva, ao fazer algo útil à sociedade, podendo essa utilidade estar associada ao prazer de explicar e se fazer entender. É por meio da educação que esses indivíduos vislumbram essas possibilidades identitárias, pois formar outras pessoas pode ser algo muito positivo para esses sujeitos, sendo que para alcançar esse empreendimento deverão aprender constantemente.

A falta de opção foi, na opinião dos sujeitos pesquisados, um dos motivos que levou apenas 4,4% deles a escolher a um curso de licenciatura e, por conseguinte, a docência como sua futura profissão. De acordo com Arroyo (2011, p. 126 e 127), as condições de vida dos sujeitos estão presentes nas suas escolhas e as condicionam, pois “não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível”, uma vez que “[...] as possibilidades ou não de estudo sem trabalho vivenciadas desde a educação fundamental têm uma força socializadora sobre as possibilidades e limites de escolhas profissionais”. Esse dado demonstra que uma pequena parcela dos sujeitos pesquisados tem consciência das limitações impostas pelas suas condições sociais, quando da sua opção em cursar uma licenciatura.

Da mesma maneira, uma pequena parcela dos licenciandos considera que sua opção pela docência se deve à autonomia, assim como à aquisição de responsabilidades inerentes à profissão. Quando foram solicitados a marcar as alternativas que indicariam os motivos da sua escolha por uma licenciatura, apenas 3,5% dos sujeitos pesquisados marcaram a opção Para ter autonomia e 2,6% assinalaram Para ter responsabilidade como os motivos principais que os levaram a optar pela docência. Esses dados demonstram que a maioria dos sujeitos pesquisados não considera que a docência possa assegurar-lhe autonomia profissional, tampouco consideram que as responsabilidades que assumirão sejam atrativas.

Os dados apresentados na Figura 21 proporcionam uma visão geral dos motivos que levaram os sujeitos pesquisados a optarem pela docência, contudo, não fazem distinção quanto ao curso no qual estavam matriculados. Por meio da Análise Fatorial de Correspondência (AFC), exposta na Figura 21, é possível perceber que existem diferenças que se correlacionam com os cursos nos quais os licenciandos estavam matriculados.

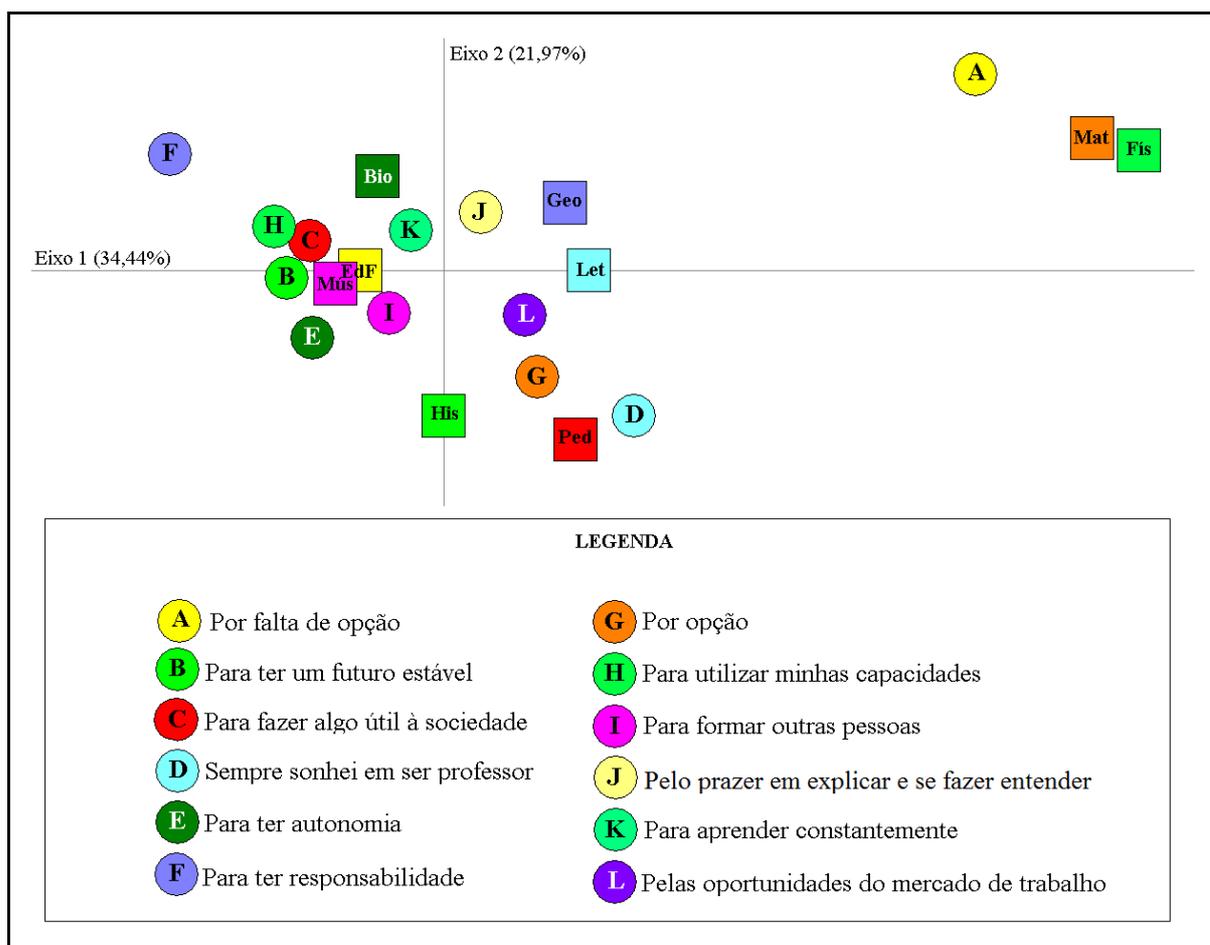


Figura 21: AFC entre os cursos e os motivos da opção pela docência.

A escolha da docência por falta de opção está diretamente relacionada com os motivos que levaram os acadêmicos matriculados nos cursos de Matemática e de Física a optarem por ser professor, como demonstrado graficamente na Figura 21. Os principais motivos que levaram os acadêmicos dos cursos de Educação Física e Música a optar por um curso de licenciatura estão relacionados à oportunidade desses sujeitos usufruírem de um futuro estável, associado à possibilidade de fazerem algo útil à sociedade, a partir de suas contribuições como formadores de outras pessoas.

Os acadêmicos dos cursos de Biologia escolheram a docência preferencialmente pelas oportunidades que oferecidas pela profissão, para que o professor aprenda constantemente. O prazer em explicar e se fazer entender está diretamente correlacionado com os principais motivos que levaram os acadêmicos de Geografia a optarem pela docência. A opção pela docência foi o principal motivo que levou os estudantes matriculados no curso de História a escolherem a docência como sua futura profissão. As oportunidades do mercado de trabalho estão correlacionadas com os motivos da escolha pela docência, feita pelos acadêmicos matriculados no Curso de Letras.

A distribuição espacial dos dados apresentados na AFC da Figura 21 demonstra ainda que são os acadêmicos matriculados no Curso de Pedagogia os sujeitos da presente pesquisa que mais se identificam com a docência. Esse fato é comprovado pela proximidade do curso (Ped) com os motivos: sempre sonhei em ser professor (D) e que por opção (G). Isso demonstra que além de a docência ser o sonho profissional da maioria desses sujeitos, cursar Pedagogia foi uma escolha feita por opção, ou seja, dentre tantas outras opções, essa era profissão sonhada pela maioria dos sujeitos matriculados nesse curso.

Esses dados vão ao encontro do estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), no qual as autoras demonstram que mais de 65% dos acadêmicos matriculados nos cursos de Pedagogia no Brasil, escolhem esse curso porque realmente desejam exercer a docência. As autoras demonstram também que, em média, nas outras sete licenciaturas (Biologia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química), 49% dos acadêmicos afirmaram que a escolha pela docência foi motivada porque realmente almejavam desempenhar as funções docentes.

Por meio da análise da Figura 22 é possível comprovar a autopercepção dos sujeitos, quanto às capacidades que eles acreditam possuir e pelas oportunidades que esse tipo de trabalho pode lhes proporcionar. Aproximadamente 29% dos sujeitos escolheram a docência por acreditarem poder melhorar o ensino, sendo que o trabalho como professor se apresenta para eles como prazeroso. O prazer está relacionado também com as capacidades que acreditam possuir, como pode ser comprovado nas respostas da Figura 19, em que aproximadamente 10% dos licenciandos demonstram ter escolhido a profissão pelo prazer de explicar e se fazer entender. O tipo de trabalho foi a razão da opção pela docência de aproximadamente 10% dos licenciandos.

Verifica-se então que, a opção pela docência proporciona uma situação de desconforto cognitivo aos sujeitos pesquisados, pois as contradições e incoerências que permeiam essa escolha são fontes de perturbações, as quais são denominadas de dissonância cognitiva

(LIMA, 2000). Esse fenômeno ocorre, em geral, depois de tomadas de decisões, nas quais estejam presentes duas cognições incompatíveis entre si. Dessa forma, o grupo que serve de referência aos sujeitos pesquisados (os professores), o qual se apresenta como uma (e talvez a única) possibilidade de ascensão social para a maioria deles, não é valorizado, tampouco reconhecido. Em outros termos, os sujeitos da pesquisa assumem a possibilidade de pertencimento a esse grupo desvalorizado, ao optarem pela docência, pois sendo a representação da docência um tipo hegemônico, é anterior à opção desses indivíduos pela profissão.

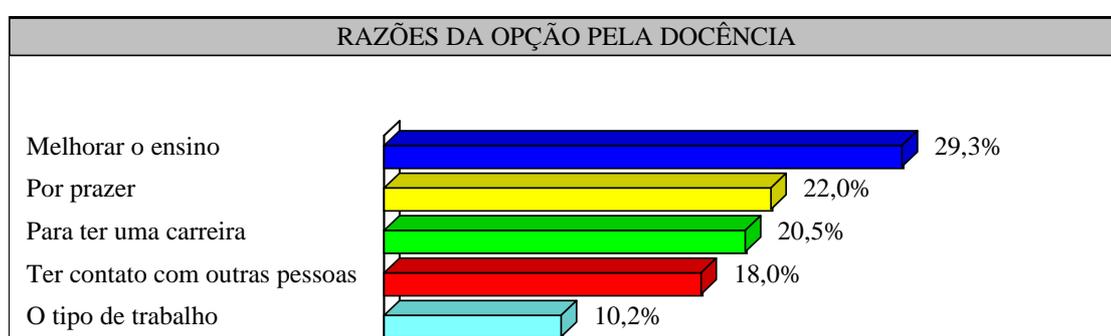


Figura 22: Frequência relativa dos sujeitos quanto às razões da opção pela docência.

De acordo com Lima (2000, p. 206), “um estado de dissonância cognitiva é psicologicamente desagradável [...]”, fazendo com que o indivíduo busque alternativas para diminuir ou eliminar tal estado. As estratégias utilizadas como alternativas para a redução da dissonância cognitiva se apresentam como importantes processos tanto para o reforço e atualização de representações previamente construídas, como para a construção de novas representações sociais. Dessa maneira essas estratégias são permeadas pelos potenciais de mudança, pois como afirma Jovchelovich (2011, p. 202) “o modo social de representação é produzido para manter e para mudar, para abrir espaços de não familiaridade controlados e domesticados pelo ajustamento e pela transformação interna”.

De uma maneira geral, os sujeitos pesquisados adotam estratégias relacionadas com o prazer que a profissão pode lhes oferecer, tanto no sentido de um aprendizado constante, como pelas oportunidades que são oferecidas ao professor no concorrido mercado de trabalho, bem como pelas possíveis contribuições que os mesmos podem oferecer, enquanto professores, na melhoria do ensino. Essas estratégias possibilitam que os sujeitos efetuem uma redução da dissonância cognitiva, ao mesmo tempo em que se identificam com o ofício escolhido, pois de acordo com Arroyo (2011, p. 127) “ninguém pode optar por um

determinado trabalho apenas por ser o possível para sua condição social, se dará um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar”.

As estratégias utilizadas para a redução da dissonância cognitiva interessam ao estudo das representações sociais, pois elas possibilitam a familiarização dos sujeitos com o objeto, reduzindo a sua complexidade e tornando-o familiar. O tópico seguinte trata da identificação dessas representações, reveladas a partir das atitudes dos licenciandos frente ao objeto de interesse do presente estudo.

6.3 Eixo representacional – “ser professor”

Considerando que uma representação social é composta de três dimensões: a atitude, o campo e a informação (MOSCOVICI, 2012); nesse subitem buscou-se identificar as atitudes dos licenciandos relacionadas ao objeto de estudo da presente pesquisa. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 25) “[...] a atitude é a mais frequente das três dimensões e, talvez, geneticamente primordial [...]”. Para Krüger (2011, p. 202) as “[...] atitudes conferem a cada pessoa uma condição afetiva peculiar, que influencia a sua percepção, avaliação e tomada de decisão quanto ao modo de agir em face ao objeto do sentimento”. Para Lima (2000, p. 188) as atitudes se expressam sempre por meio de respostas avaliativas sobre objetos específicos. Os sentimentos, associados às representações simbólicas do objeto de atitude, “[...] formam uma estrutura psicológica estável, ativada todas as vezes que o objeto da atitude for percebido, recordado, pensado ou simplesmente imaginado” (KÜGER 2011, p. 203).

Para identificar as atitudes dos sujeitos sobre o objeto “ser professor”, foram-lhes apresentados nove enunciados associados ao ofício de professor, a partir dos quais se solicitou o posicionamento dos mesmos. A tabulação dos dados e a interpretação dos resultados permitiram a interpretação tanto da direção, como da intensidade das atitudes dos licenciandos para cada um dos enunciados.

A identificação das atitudes dos licenciandos sobre o “ser professor”, entretanto, não fornece elementos suficientes para a apreensão de suas RS sobre esse objeto, por se tratar de apenas uma das dimensões, de sua estrutura tridimensional. Com o intuito de realocar as atitudes na sua estrutura original, procedeu-se à triangulação de dados, comparando-se os dados quantitativos inerentes às atitudes dos sujeitos, com dados qualitativos coletados a partir das respostas que os mesmos forneceram à última questão (aberta) da ferramenta de coleta de dados.

A tabela 9 apresenta as atitudes dos licenciandos em relação ao objeto de estudo da presente pesquisa. Na primeira coluna da tabela visualizam-se nove enunciados sobre o “Ser Professor...”, os quais foram apresentados aos sujeitos da pesquisa, solicitando-lhes o posicionamento sobre cada um deles. Dessa maneira, ao lado de cada enunciado havia uma escala que permitia a atribuição de uma nota (que variava de 1 a 5 pontos), a qual indicaria o grau de concordância ou discordância dos sujeitos sobre esse enunciado. Ao marcar o valor cinco, indicaria que o sujeito concordava totalmente com o enunciado, do mesmo modo que ao indicar o número um nessa escala, estaria demonstrando a sua total discordância com o enunciado. Dessa maneira, a escala possuía a seguinte estrutura: 5 - concordo totalmente; 4 – concordo; 3 – nem concordo e nem discordo, 2 – discordo; 1 – discordo totalmente.

Tabela 9: Atitudes dos licenciandos sobre o objeto pesquisado.

Enunciado: “Ser Professor...”	ATITUDE (%)		
	Favorável	Neutra	Desfavorável
É útil	98	2	0
É atraente	61	19	20
É dinâmico	85	11	4
É complexo	77	13	10
É desafiador	97	2	1
É pesado	75	15	10
É uma profissão bonita	88	9	3
Requer criatividade	97	1	2
É valorizado e reconhecido	13	12	75

As demais colunas da Tabela 9 apresentam, então, os resultados obtidos pelo posicionamento dos indivíduos sobre cada um dos enunciados, ou seja, demonstram a atitude dos mesmos frente ao objeto de interesse desse estudo: “ser professor”. Assim, por meio da escala utilizada para medir as atitudes dos sujeitos sobre os enunciados, foi possível estabelecer também a direção das mesmas. Foram consideradas como atitudes favoráveis as respostas: concordo totalmente e concordo; apreciaram-se como neutras as respostas marcadas como: nem concordo e nem discordo; da mesma maneira em que foram avaliadas como atitudes desfavoráveis as respostas: discordo totalmente e discordo.

A partir da apresentação dos nove enunciados acima descritos aos licenciandos, verifica-se o estabelecimento das condições necessárias para a emergência de representações sociais. Inicialmente verificamos a existência de um grupo social, formado por acadêmicos de cursos de licenciatura, cujo objetivo comum é a obtenção de uma habilitação em nível superior (por meio de uma licenciatura) que lhes possibilite desempenhar o ofício de

professor. Dessa maneira, os enunciados apresentados ao grupo de licenciandos, obriga-os a representar o objeto “ser professor”, uma vez que o mesmo se encontra concretamente ausente dos mesmos, ou seja, presente apenas na sua forma conceitual. Nesse sentido, Moscovici (2012, p. 61) afirma que “[...] ao tornar o ausente presente, o inabitual, habitual, os mecanismos representativos desconstroem o que é imediatamente evidente e refazem a unidade no universo entre vestígios de universos isolados e separados”.

Cada um dos nove enunciados apresentados, analisados independentemente um do outro, possui uma complexidade que lhe é própria, porém, quando analisados em conjunto, dão uma pequena ideia da complexidade inerente ao ofício de professor, assim como do campo em que a docência está localizada. Dessa maneira, a complexidade desses conceitos faz com que ocorra uma dispersão das informações sobre o objeto a ser representado, qual seja: o ser professor. Essa dispersão faz com que um excesso de informações sobre determinados aspectos da profissão, esteja disponível aos sujeitos pesquisados, ao mesmo tempo em que esse excesso gera uma insuficiência de outras informações igualmente relevantes, conduzindo os sujeitos às incertezas (profissão complexa e desafiadora, porém bonita e atraente) e ambiguidades (útil, mas desvalorizada e não reconhecida socialmente) sobre o objeto de interesse, como mencionado por Moscovici (2012).

Diante da complexidade do objeto, circunscrito num amplo e também complexo campo representacional, os sujeitos não dispõem de recursos cognitivos para apreendê-los na sua totalidade, e formar um conhecimento pleno da realidade. É nesse sentido que para Jovchelovich (2011, p. 75) “[...] não existe uma representação que possa aprender plenamente a realidade total de um objeto”. No esforço para formar uma imagem coerente do objeto, os licenciandos necessitam focalizar apenas alguns aspectos desse objeto e/ou do contexto em que o mesmo se encontra.

A focalização ocorre sobre as características que se apresentam como mais familiares e menos ameaçadores aos sujeitos, sendo elas então destacadas do contexto original em que se encontravam. Considerando que a maioria dos sujeitos pesquisados não desempenha ainda o papel docente, a imagem coerente que possuem sobre o “ser professor”, a qual lhes serve como modelo representacional, possivelmente é a que formaram dos professores com os quais interagiram ao longo da sua educação básica. Nesse aspecto, Arroyo (2011, p. 124) pontua que as imagens dos professores nos acompanham desde as nossas primeiras aprendizagens, pois “[...] a figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização”.

A focalização permite aos sujeitos fazer recortes dos objetos e do mundo que se encontram objetivados à sua volta. Esses recortes reduzem a complexidade que lhes são inerentes, tornando os objetos e os contextos inteligíveis, permitindo, dessa maneira, que os mesmos sejam apropriados pelo sujeito, apropriação essa que Berger e Luckmann (2011) denominam de subjetivação. Assim, apenas alguns aspectos do objeto e/ou do contexto são apreendidos, condicionando o esquecimento das demais características que lhes são constituintes.

A partir da solicitação para que se posicionassem sobre o objeto de interesse do grupo (o mesmo possui uma relevância para os sujeitos que o compõe), mas que ainda não lhes é totalmente conhecido, os sujeitos são colocados numa situação em que necessitam tomar uma posição, ou seja, expressar suas opiniões, crenças e atitudes sobre esse objeto social. Nesse ponto verificamos se estabelecer a última condição necessária demonstrada por Moscovici (2012), para a emergência de uma representação social: a pressão à inferência. Ao fazerem inferências, os licenciandos potencializam aquelas características que foram focalizadas e retiradas do seu contexto original.

A partir da análise dos dados apresentados na Tabela 9, relativos às atitudes demonstradas pelos sujeitos, é possível perceber que os mesmos se mostraram majoritariamente favoráveis à quase todos os enunciados que lhes foram apresentados. Uma única exceção encontrada diz respeito ao enunciado: “ser professor é valorizado e reconhecido”, sobre o qual a maioria dos sujeitos se mostrou desfavorável.

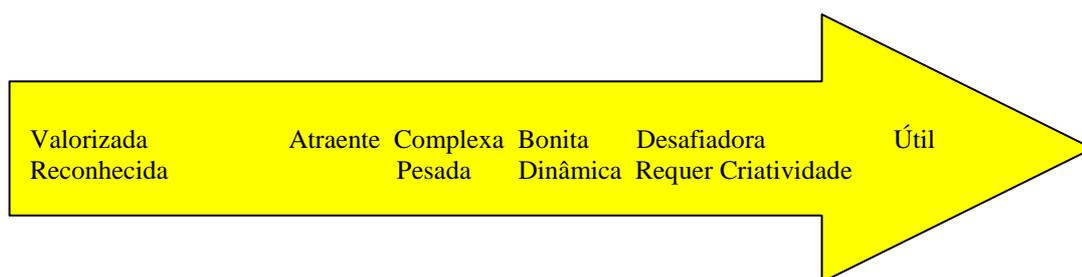


Figura 23: Representação gráfica da intensidade das atitudes dos sujeitos.

A intensidade das atitudes dos sujeitos pesquisados, em relação aos enunciados apresentados na Tabela 9, pode ser visualizada por meio da representação gráfica demonstrada na Figura 23. Nessa figura, uma seta direcionada para a direita, contendo palavras relacionadas a cada um dos enunciados propostos, representa a ordem crescente das atitudes apresentadas pelos licenciandos. Quanto mais à direita da figura se encontra a palavra, maior é a intensidade da atitude dos sujeitos em relação ao enunciado.

Inicialmente se identifica atitudes indicadoras de representação pelo grupo pesquisado, relacionadas tanto à desvalorização como à falta de reconhecimento da profissão docente. Esses resultados adquirem maior nitidez ao se proceder à triangulação dos dados quantitativos, relativos às atitudes dos sujeitos, com os dados qualitativos coletados por meio de uma questão aberta presente na ferramenta de coleta de dados, na qual os licenciandos tiveram a oportunidade de explicitar suas opiniões, crenças, valores e conhecimentos sobre o objeto pesquisado.

Constata-se que essa não é uma representação construída unicamente pelo grupo pesquisado, uma vez que é um tipo de representação que se encontra difundido e “cristalizado” na sociedade, como demonstrado em diversos estudos realizados tanto no Brasil (ARROYO, 2011; GATTI, 2009; LEME, 2012), como no exterior (APLE, 1988; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2008). A difusão dessa representação é realizada tanto pelos meios de comunicação (televisão, livros, revistas, internet) a partir dos resultados de pesquisas científicas, assim como pelas comunicações estabelecidas entre as pessoas, nas interações cotidianas. Uma das consequências dessa difusão pode ser verificada na baixa atratividade que a carreira docente vem apresentando atualmente, fruto dos baixos salários e da extenuante carga de trabalho a que os professores são submetidos diariamente (GATTI, 2009; LEME, 2012).

O contexto, no qual os sujeitos formam essa atitude negativa em relação ao reconhecimento e a valorização da docência, pode ser mais claramente percebido ao se analisar os dados qualitativos. É o que se pode perceber no discurso de uma acadêmica de uma IES Privada, cursando o quarto período de Pedagogia: “os *professores precisam ser mais valorizados por parte do poder público, das escolas, dos alunos e da sociedade em geral*”. A necessidade de valorização e reconhecimento social da docência é latente também nas palavras do acadêmico de Biologia, cursando o segundo período, numa IES Privada: “*a realidade a profissão, apesar de sua importância, não é valorizada*”.

A desvalorização e falta de reconhecimento da profissão docente, são processos sócio-históricos construídos ao longo da constituição da sociedade brasileira. Esse processo teve início quando o Brasil era ainda uma colônia de Portugal e se baseou nos interesses sociais, políticos e econômicos das classes dirigentes, a partir dos projetos de colonização, controle exploração, que foram sendo atualizados e reconfigurados ao longo do tempo. Dessa maneira, poder-se-ia dizer que essas representações possuem ancoragens tipicamente classificadas como sociológicas, pois como afirma Vala (2000, p. 476), esse tipo de ancoragem se baseia na

hipótese de que “[...] experiências comuns aos membros de um mesmo grupo, decorrentes de uma mesma inserção no campo das relações sociais, suscitam representações semelhantes”.

Contudo, pelo fato da docência ser representada como uma profissão desvalorizada, que carece de reconhecimento e, de essa representação estar simbolicamente cristalizada, tanto na sociedade brasileira, como em diversas outras sociedades, esse tipo de representação assume as características de uma representação coletiva, como a postulada por Durkheim. De acordo com Vala (2000, p. 462), uma representação coletiva pode também ser classificada como representação social, porém, essa representação é do tipo hegemônica por se configurar enquanto “[...] formas de entendimento e significados largamente partilhados por um grupo fortemente estruturado (uma nação, um partido, uma igreja) e que estruturam o grupo”.

É nesse sentido que Jovchelovich (2011) afirma ser no contexto das esferas públicas de comunidades tradicionais, como a que serviu de base para o nascimento o desenvolvimento inicial da docência no Brasil, onde as representações sociais hegemônicas são formadas. As representações formadas nesse contexto social tem o poder de exercer grande coerção sobre os membros individuais dessas comunidades, tendendo a criar campos homogêneos de conhecimento. Esses campos de conhecimento, por sua vez, deixam pouca margem de diferenciação entre os indivíduos, fazendo com que os mesmos criem fortes vínculos sociais e afetivos entre si. A partir da criação desses vínculos, os mesmos passam a exercer fortes regulações sobre as interações ocorridas entre os indivíduos, criando universos simbólicos de poder e de regulação, que são constantemente reafirmados por meio de uma comunicação não dialógica (JOVCHELOVICH, 2011).

De acordo com Bourdieu (2007, p. 11), “[...] as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes”. É justamente a forma e o conteúdo das comunicações, que os agentes sociais desejosos em conquistar e manter o poder, manipulam a partir de uma comunicação não dialógica. Como afirma Jovchelovich (2011), esse tipo de comunicação se caracteriza pela falta de reconhecimento mútuo e pela dominação que a mesma acarreta. A dominação surge com o estabelecimento de uma forma única e válida de conhecimento, apropriado pelo dominador e que lhe dá autoridades para não somente negar o conhecimento do outro, como também a sua possibilidade de comunicação. Sendo assim, “o Eu obedece e segue o Outro porque reconhece a autoridade que o Outro possui e porque há um forte vínculo emocional entre eles” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 197).

A atitude dos sujeitos perante o enunciado que afirmava ser o professor reconhecido e valorizado, não se altera entre os diferentes períodos dos cursos, ou seja, mantém a sua

direção negativa independentemente do período dos cursos. Ocorre, contudo, uma pequena oscilação na intensidade da mesma, entre os períodos dos cursos, como demonstrado graficamente na Figura 24. A análise dessa figura possibilita verificar uma tendência para o aumento na intensidade da atitude negativa, relacionada à valorização e ao reconhecimento do professor, conforme se desenvolvem os cursos.

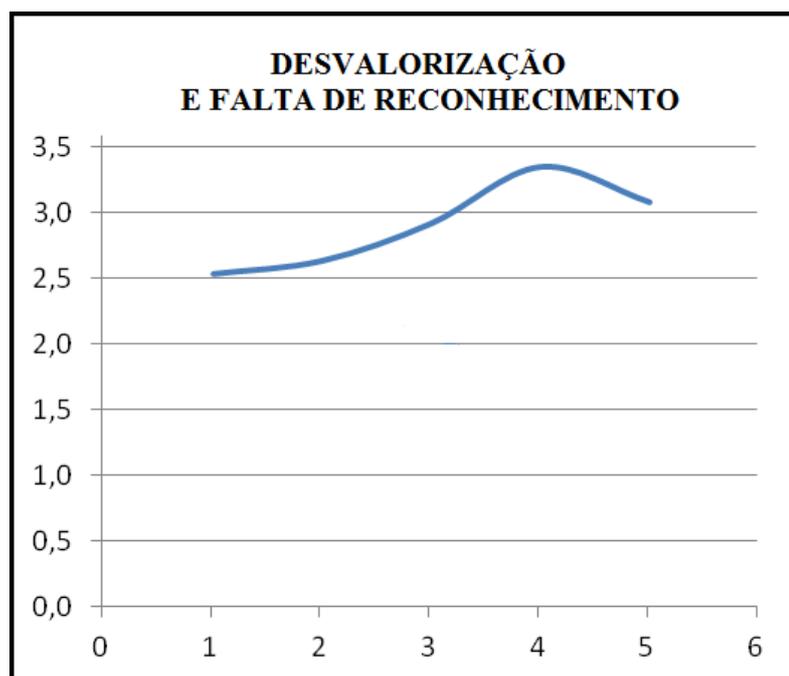


Figura 24: Intensidade variável da atitude “falta de valorização e reconhecimento” entre os períodos.

O aumento na intensidade dessa atitude sugere que, possivelmente, ocorra um acréscimo no sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento profissional, por parte dos licenciandos, conforme progride o processo de formação. Esse aumento no descrédito em relação à valorização e ao reconhecimento da docência, coincide com o período pelo qual os licenciandos entram em contato com a realidade cotidiana da profissão, por meio dos estágios curriculares. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011, p. 67-68) afirmam “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 67-68).

Entretanto, tendo em vista a natureza transversal desse estudo, não há como afirmar categoricamente que essas diferenças na intensidade demonstrada na Figura 24, sejam resultados de movimentações proporcionadas pelo processo de formação. Para tanto seria necessário o desenvolvimento de uma pesquisa que acompanhasse o processo de formação acadêmica dos licenciandos do início ao fim, ou seja, um estudo longitudinal.

Embora as representações hegemônicas sejam tipicamente construídas no contexto de sociedades tradicionais, como afirma Moscovici (2012), pelo fato de elas oferecerem conforto e segurança existencial, esses tipos de saber jamais deixarão de existir, pois os mesmos são produzidos “[...] para manter e para unir, para abarcar e para conter, para evitar o não familiar e para reafirmar a visão de mundo dos participantes” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 199). É nesse sentido que essas representações coletivas ou hegemônicas permeiam o campo representacional dos sujeitos pesquisados.

Inicialmente essas representações estruturam a construção da imagem do objeto “ser professor”, baseando-se nas condições relacionadas à falta de reconhecimento e à desvalorização social. Essa imagem faz com que a opção pela docência se configure como contraditória e ao mesmo tempo ameaçadora aos licenciandos, justamente por não lhes propiciar uma identidade pessoal e social valorizada (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Como se verificou no subitem anterior, as estratégias utilizadas para a redução da dissonância cognitiva se evidenciam a partir das atitudes positivas dos sujeitos, relativas à utilidade social da educação em geral e do professor em especial; à criatividade que o exercício da docência exige do professor; e aos desafios que se impõem ao professor no exercício diário da sua profissão. Por meio dessas atitudes os sujeitos focalizam sua atenção em aspectos específicos da docência, os quais lhes permitem valorizar as características que julgam ser específicas da docência, bem como necessárias ao desempenho profissional por parte do professor.

Essas estratégias buscam, sobretudo, a transformação simbólica da imagem do professor, socialmente “enraizada” como sendo de baixo valor e prestígio sociais, a qual ameaça a construção de suas identidades sociais e profissionais. A partir da triangulação dos dados quantitativos apresentados na Tabela 9, com os dados qualitativos da questão aberta, percebe-se o contexto no qual os licenciandos constroem suas atitudes em relação à profissão docente.

A atitude que os sujeitos demonstraram maior positividade, apresentando também maior intensidade, está relacionada à utilidade social da docência, demonstrando similaridade com os dados encontrados no estudo de Carvalho (2012). Nessa pesquisa, a autora realizou um estudo transversal com 165 acadêmicos do curso de Pedagogia, de uma IES do estado de Minas Gerais, analisando também essa mesma questão. Suas conclusões demonstram que a utilidade da profissão docente também é central para seus os sujeitos de pesquisa, independentemente do período do curso analisado.

Analisando-se o contexto no qual os licenciandos atribuem utilidade à docência, verifica-se que se deve ao fato de a mesma estar inserida num sistema mais amplo, que é percebido como central e determinante para o desenvolvimento do ser humano: a educação. Sendo assim, a imagem criada para representá-la, torna-se mais nítida no discurso escrito pelo acadêmico do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública: “*o mundo gira em torno da educação*”.

É nessa posição central que a educação fornece as condições necessárias para o desenvolvimento político, social e econômico, como afirma uma acadêmica do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Privada: “*a educação é essencial para um país se desenvolver e ser um país de primeiro mundo*”. Essa ideia é consensual para o acadêmico do quarto período de Matemática, de uma IES Pública, o qual proporciona um pouco mais de nitidez à imagem, indicando a necessidade de investimentos e posicionando o professor à frente desse projeto de desenvolvimento: “*para o Brasil crescer e se tornar um país igual aos de primeiro mundo, é preciso investir em educação e começa principalmente em professores*”.

Enquanto imagem que coloca a educação numa posição central, ao redor da qual tudo gira – analogamente ao paradigma heliocêntrico – a acadêmica do primeiro período do Curso de Pedagogia, de uma IES Privada afirma que “*a educação é a essência de uma vida*”, assim como o “*alvo principal na vida de um ser humano*”. Nessa perspectiva a educação não é percebida como um meio pelo qual um ser humano pode alcançar o seu desenvolvimento pleno, mas, sobretudo, caracteriza-se como um início e um fim em si mesma.

A centralidade da educação na vida do ser humano traz consigo o papel social do professor, pois como afirma a acadêmica do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública: “*não há educação sem professor*”. Confirmando esse postulado a acadêmica do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Privada, acrescenta que “*a profissão de professor é importante para a construção de um mundo melhor*”. A importância do professor cresce, assim como a sua responsabilidade ao assumir a incumbência de guiar o curso tomado pela educação, pois como afirma a acadêmica do primeiro período do curso de Biologia, de uma IES Privada: “*a educação é colocada em nossas mãos*”.

Ao ser classificado como o dirigente de um sistema que é central na vida humana, o professor pode adquirir os atributos orgânicos desse sistema, pois como considera a acadêmica do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública: o professor é “*o coração do sistema educacional, sem ele nada funciona*”. Pode também assumir características místicas, ao ser considerado o “*salvador*” da educação, como se refere a

acadêmica do quarto período de Biologia, de uma IES Pública, ao considerar que o professor realiza “*o verdadeiro papel de herói ou heroína, da educação*”. Ou até mesmo alcançar aptidões criacionistas, como se refere o acadêmico do segundo período do curso de Educação Física, de uma IES Privada, afirmando que “*o docente é muito importante, pois é lá que a vida começa*”.

O discurso dos sujeitos apresentados acima revelam conhecimentos provenientes de sistemas simbólicos relacionados ao mito de um professor herói e salvador da educação e da sociedade como um todo. De acordo com Jovchelovich (2011, p. 186) “[...] o mito distorce, ou até mesmo totalmente despreza a realidade do mundo exterior, o que, longe de diminuir sua força, constitui uma das fontes principais de seu poder”. Tanto a distorção como o desprezo da realidade podem ser identificados nos discursos dos licenciandos que associam a docência a sentimentos relacionados ao amor e à paixão. Esses sentimentos, de acordo com alguns dos discursos, deveriam condicionar a escolha profissional, pois “*a profissão exige doação, amor e muitos entram nos seus cursos apenas por falta de opção*” (acadêmico do terceiro período do curso de Física de uma IES Pública).

A distorção e o desprezo de certas características do objeto derivam da focalização, que permite os sujeitos reduzirem a sua complexidade, tornando-o menos ameaçador. A desconsideração dos aspectos sociais e econômicos que influenciam na opção profissional se torna latente no discurso do acadêmico do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública, ao pontuar que “*ser professor deve deixar de ser uma opção para quem não consegue outra coisa em termos de carreira, tem que ser para quem quer mesmo*”. Essa mesma ideia permeia o universo consensual de outros licenciandos, como é o caso da acadêmica do quarto período do curso de Matemática, de uma IES Pública, a qual ratifica que “*não podemos exercer a profissão apenas pela remuneração ou por falta de opção*”. Também presente no discurso da acadêmica do primeiro período do curso de Educação Física, a qual atesta que o professor deve “*ensinar as pessoas porque gosta e não por obrigação ou emprego*”.

Sendo assim, é a realidade sócio-histórica e econômica dos sujeitos que optam em cursar uma licenciatura que é desprezada e distorcida, quando os licenciandos se apoiam nos mitos para construir seus conhecimentos. Essa realidade é determinada pelo espaço ocupado pelo sujeito na hierarquia social, que de acordo com Deschamps e Moliner (2009, p. 121) “[...] deve ser compreendida em relação aos recursos de que dispõem os membros dos diferentes grupos [...]”, sendo esses recursos correspondentes “[...] ao capital econômico e cultural de que dispõem os indivíduos”.

Nesse sentido Arroyo (2011, p. 125) afirma que “em nossa história de pouco mais de um século de consolidação da instrução pública a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas” e, sendo assim, acrescenta que ser professor “[...] não foi nem é algo com que se identificam camadas sociais que têm outras condições materiais e outro universo cultural”. A docência se configura para a maioria daqueles que fazem essa opção profissional, como uma, senão a única, oportunidade de ascensão econômica e social, pois como assegura Gatti (2009, p. 164) a docência pode ser interpretada como uma “[...] forma de ascensão de certos extratos populares a carreiras mais qualificadas”.

Por mais que possam parecer formas primitivas ou até mesmo de conhecimento ingênua, as distorções acarretadas pelas reconstruções simbólicas apoiadas nos afetos permitem a construção de saberes, que dão solidez ao objeto representacional, ao mesmo tempo em que sustentam e reafirmam as identidades dos sujeitos. Ao categorizar a docência como uma atividade que exigirá amor, paixão, doação e uma infinidade de outras atitudes e comportamentos afetivos por parte da daqueles que decidirem exercê-la, são criadas as condições avaliativas que possibilitam a valorização do endogrupo (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Essas condições permitem que sejam estabelecidas as fronteiras do grupo, as quais determinarão quem deve e quem não deve pertencer ao mesmo. Nesse aspecto, a acadêmica do segundo período do curso de Biologia, de uma IES Pública, afirma que “*a profissão docente requer afinidade, coragem e compromisso*” (grifos nossos), ideia que é reforçada pela acadêmica do segundo período do curso de Educação Física, de uma IES Privada ao acrescentar que “*ser professor não é para qualquer um, e sim para aquelas pessoas corajosas, tolerantes e flexíveis*” (grifos nossos).

De acordo com Jovchelovich (2011), o poder dos saberes baseados nas crenças e nos mitos está justamente na sua validação e reconhecimento por comunidades e indivíduos, sendo que esses conhecimentos podem estar permeados de uma função ideológica. Essa função pode ser percebida no discurso da acadêmica do primeiro período do curso de Educação Física, de uma IES Pública, a qual afirma ser uma solução “*não oferecer vagas na área das licenciaturas às pessoas que não gostam e não querem exercer a mesma, pois esses não serão bons profissionais*” (grifos nossos).

Compartilhando essa mesma ideia, outra acadêmica do primeiro período, do mesmo curso e da mesma IES, aponta uma solução para os professores que se encontram em efetivo exercício, mas que não possuem as características desejáveis para o pertencimento ao grupo:

“*esses professores devem ser substituídos por outros que realmente tenham prazer em dar aula*” (grifo nosso). A solução para os problemas relacionados tanto ao reconhecimento profissional, como da educação em geral estaria na seleção de professores apaixonados pela docência, pois como afirma a acadêmica do segundo período do curso de Educação Física, de uma IES Privada “*tudo certamente funcionaria adequadamente se os indivíduos escolhessem a profissão por paixão*” (grifo nosso).

Verifica-se nos discursos desses sujeitos, a apropriação do objeto “professor” a partir da seleção de determinadas características e da sua descontextualização, baseadas em suas representações sociais previamente construídas durante o curso da vida escolar (CHAMON e CHAMON, 2007). A representação professor como centro de um sistema quase orgânico, como o herói que detém o saber e que pode salvaguardar todo o sistema educativo das mazelas que o assola, desde que exerça o seu ofício com amor, paixão e dedicação, descontextualiza o papel social do professor.

Com base nessas características o professor assume também o papel social de formador político e profissional. Enquanto formador político, o professor “*é um formador de opiniões, ajudando os alunos a serem críticos e ter uma nova visão*” (acadêmico do primeiro período do curso de Educação Física, de uma IES Privada), “*é responsável pela formação de pessoas, de cidadãos que futuramente podem mudar os rumos de um município, de uma vila, enfim, que poderão tomar decisões importantes e relevantes que refletirão consequências até mesmo generalizadas*” (acadêmica do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública).

O papel de formador de profissionais de diversas áreas é ainda mais central para os sujeitos, pois “*o professor é o principal agente colaborador da sociedade. Ele é responsável de formar todos os outros profissionais*” (acadêmico do terceiro período do curso de Física, de uma IES Pública), “*é a profissão que forma outras profissões*” (acadêmica do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública), “*sem eles não teria outras profissões*” (acadêmica do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública), “*toda e qualquer profissional depende de um professor para ser formado*” (acadêmico do terceiro período do curso de Música, de uma IES Pública), “*é de um professor que sai um médico, um advogado, um soldado*” (acadêmico do terceiro período do curso de Educação Física, de uma IES Privada), “*é a partir da contribuição do professor na vida de cada profissional que obtemos resultados*” (acadêmica do quarto período do curso de Letras, de uma IES Pública), uma vez que sem a presença do professor “*não haveria nenhum outro profissional competente nas outras áreas*” (acadêmica do quarto período do curso de Pedagogia, de uma IES Pública).

A redução da ameaça à identidade social do grupo ocorre por meio da construção da representação social do professor, mediante a focalização do grupo nos aspectos específicos da docência (utilidade), demonstrando a relevância social do objeto, pois como afirma Chamon e Chamon (2007), o grupo somente sobrevive por causa da existência do objeto social (nesse caso a docência). A emergência da representação social, que proporciona uma redução da ameaça identitária, ocorre quando os sujeitos são colocados em situação de pressão à inferência, fazendo com que os mesmos busquem algo no qual possam se apoiar, ou como afirma Moscovici (2012) ancorar suas representações sociais. Dessa maneira, os licenciandos ancoram suas representações tanto nos aspectos sociais, como nos aspectos pessoais que garantem a existência do objeto de representação, ou seja, a importância e a utilidade social do professor para a sociedade, além da criatividade que o professor necessita ter para atuar na profissão.

Dessa maneira, o grupo apresentou uma atitude mais positiva e de intensidade mais forte em relação ao enunciado “Ser professor é útil”, uma vez que ao focalizar a utilidade social da profissão, o grupo encontra uma estratégia redutora da dissonância cognitiva, pois a representação da utilidade da educação em geral e do professor em especial, como agente socializador, responsável pelo preparo das gerações mais novas está espalhada entre os diferentes grupos sociais. Percebe-se que o grupo ancora suas representações sociais sobre o “ser professor” no caráter utilitário da mesma, sendo esse aspecto difundido na sociedade, em diferentes grupos, caracterizando-se como uma ancoragem do tipo sociológica (CHAMON e CHAMON, 2003; DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

A Figura 25 demonstra as oscilações na intensidade da atitude, relacionada à utilidade do professor, de acordo como o período do curso no qual os sujeitos estavam matriculados. A direção dessa atitude se apresentou e se manteve positiva desde os períodos iniciais dos cursos de licenciatura. Sua intensidade, contudo, sofre uma leve flutuação entre o segundo e o terceiro períodos, decrescendo bruscamente até o quarto período, voltando a crescer e atingindo o seu valor máximo, para os sujeitos avaliados no quinto período dos cursos.

A partir da verificação de há uma oscilação na intensidade dessa atitude, a mesma sugere que ela não se mantém inalterada durante todo curso de formação, ocorrendo movimentações importantes, sobretudo, ao final do quarto e quinto períodos. Esses dados diferem um pouco daqueles encontrados por Carvalho (2012), pois a autora não encontrou maiores oscilações na intensidade dessa atitude, entre os diferentes períodos do curso pesquisado.

Embora indiquem a ocorrência de importantes movimentações atitudinais durante o processo de formação docente, não há como extrair maiores conclusões sobre os reais seus motivos. Assim, um estudo longitudinal mais aprofundado pode vir a comprovar (ou não) tais movimentações e indicar os seus reais motivos.

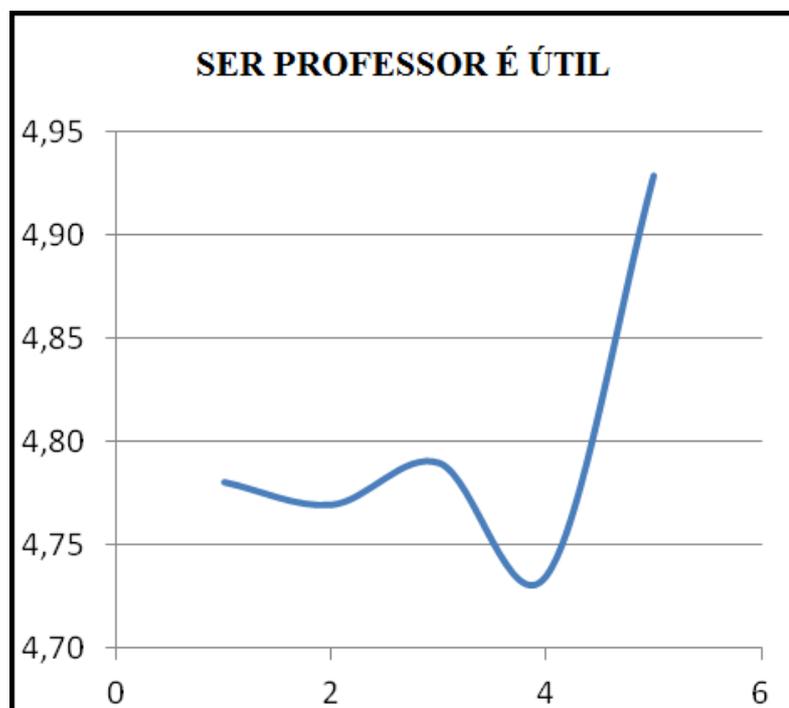


Figura 25: Variação na intensidade da atitude “ser professor é útil” entre os períodos.

Outros dois enunciados que demonstraram a construção de atitudes positivas, cuja intensidade é tão alta quanto à discutida anteriormente, relacionam-se ao desafio e à criatividade, exigidas do professor durante a sua atuação profissional. Embora o desafio possa indicar algo negativo, ou seja, condições indesejáveis que devem ser superadas pelos professores durante a sua prática, ele emerge no discurso dos licenciandos como uma possibilidade de afirmação de suas identidades.

Uma atitude positiva e de intensidade elevada em relação ao enunciado, demonstra que os sujeitos enfatizam atributos pessoais que podem lhes exigir “capacidades especiais” para superar esses desafios. Essas capacidades seriam necessárias para superar tais desafios, adquirindo o significado de uma batalha, como afirma o acadêmico do terceiro período do curso de Física, de uma IES Pública: “*a profissão docente, principalmente na educação básica é uma **batalha** cotidiana*” (grifo nosso). Ao que indica, seriam então, essas “capacidades especiais” que possibilitariam alguns professores (mais habilidosos e capazes) vencer os desafios, destacarem-se na profissão e serem considerados bons professores.

Corroborando a ideia anterior, uma acadêmica do terceiro período do curso de Letras, de uma IES Privada, anui que *“não adianta querer ser professor se você não tem vocação para lidar com seres humanos”*, uma vez que *“a profissão exige **doação e amor**”* (acadêmico do terceiro período do curso de Física, de uma IES Pública, grifos nossos), ou como afirma uma acadêmica do segundo período do curso de Biologia, de uma IES Pública: *“requer **afinidade, coragem e compromisso**”* e ainda *“**amor, dedicação ao trabalho e dinamismo**”* (acadêmico do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública, grifos nossos).

É nesse sentido que uma acadêmica do terceiro período do curso de Educação Física, de uma IES Privada, relata: *“hoje em dia é difícil ver um educador **provocador, corajoso, guerreiro** e que queira de fato mudar a realidade da educação”*, pois o *“docente para mim é ser comprometido com a educação”* (acadêmica do quarto período do curso de Pedagogia, de uma IES Pública, grifos nossos), sendo que *“não podemos exercer a profissão apenas pela remuneração, por falta de opção e sem que desejemos melhorar a educação a partir de pequenos gestos que é o **amor pelo ensino**”* (acadêmica do quarto período do curso de Matemática, de uma IES Pública, grifo nosso), enfim, *“acho que tem que ter **amor à profissão**”* (acadêmica do segundo período do curso de Biologia, de uma IES Privada, grifo nosso).

A partir desses atributos, a autoimagem dos professores e do grupo pode ser reforçada, pois como afirmam: para vencer essa “batalha diária” que é a docência, somente é possível para um “guerreiro”, um “escolhido” que tenha a afinidade com a educação e seja dotado de “superpoderes”, os quais permitem uma ação corajosa, compromissada, apaixonada, ou seja, alguém que se doe para a profissão. Nessas condições, o “ser professor” se torna uma atividade desafiadora, que exigirá muito daqueles que optarem em seguir essa profissão, ou seja, a mesma não serve para aquelas pessoas que não têm outra opção de trabalho e desejam se aventurar como professor. Dotado dessas “capacidades” e “poderes” quase mágicos, o professor é colocado numa posição central e assume todas as responsabilidades pela educação, pois como afirma a acadêmica do terceiro período do curso de Matemática, de uma IES Pública: *“quem faz valer a pena o trabalho é o professor”*.

Sendo assim, a criatividade aparece como um dos principais atributos para que o professor possa desempenhar o seu ofício de uma maneira eficiente e satisfatória, é o que demonstra os fragmentos dos textos produzidos pelos sujeitos, em resposta à questão aberta:

[...] *Os docentes precisam ter mais criatividade, compromisso e força de vontade* (Acadêmico de Biologia, cursando o 1º Período, numa IES Privada). [...] *motivação e criatividade para ser um bom professor* (Acadêmico de Educação Física, cursando o 1º Período, numa IES Privada). [...] *ser mais espontâneo, mostrar criatividade e buscar sempre interagir com os alunos de forma agradável* (Acadêmica de Educação Física, cursando o 1º Período, numa IES Privada). [...] *usar a criatividade para lecionar* (Acadêmico de Música, cursando o 3º Período, numa IES Pública, grifos nossos).

Outra atitude que apresentou valores positivos e uma intensidade também alta está relacionada ao desafio de ser professor, associada aos baixos salários, como demonstra o discurso de uma acadêmica de Educação Física, cursando o 4º Período, numa IES Pública: *“Ser professor na sociedade de hoje em dia é um desafio, pois além da questão financeira (baixos salários) o ‘ser’ professor já não é mais valorizado pela própria sociedade”*. Associado aos baixos salários se encontra a elevada carga de trabalho assumida diariamente pelo professor, pois *“os serviços escolares não se limitam apenas à sala de aula, eles têm um árduo trabalho fora dela”* (Acadêmico de Física, cursando o 3º período, numa IES Pública).

É nesse sentido que as características objetivas da docência são percebidas como complexas e pesadas pelos licenciandos, devido ao *“fato de o professor ter concentrado em sua profissão dez mil coisas torna-a muito mais difícil de ser executada”* (acadêmica do quarto período do curso de Biologia, de uma IES Pública). Os trabalhos na maioria das vezes se estendem para além da sala de aula, diminuindo o tempo destinado ao lazer e/ou ao convívio com a família. Esses argumentos estão subentendidos tanto no discurso da acadêmica do quarto período, cursando Letras, numa IES Pública: *“o professor possui uma carga muito grande de responsabilidade em relação aos alunos”*; como nas pontuações do acadêmico do terceiro período do curso de Geografia, de uma IES Pública: *“se trabalha muito e ganha pouco e passa o final de semana corrigindo trabalhos”*.

Os problemas causados pela excessiva carga de trabalho, bem como pelos baixos salários não atingiriam apenas os professores, mas também os alunos, pois, como acrescenta a acadêmica cursando o quarto período de Letras, numa IES Pública: *“Os professores enfrentam muitas dificuldades trabalhando muitas horas por dia, acarretando muito desgaste tanto com ele, como com os alunos”*. Um trabalho que se configura, para os sujeitos pesquisados, como complexo e pesado, requerendo por parte do sujeito que decide optar por esse ofício: criatividade, esforço, dinâmica em sala de aula. O fragmento de texto, retirados das respostas dos sujeitos, demonstram também que: [...] *a profissão docente é complexa, pois requer um esforço a mais por parte do mesmo, às vezes o professor não tem um incentivo*

para querer mudar o ensino, por essa falta de apoio pedagógico, financeiro e político, que muitos desistem da carreira (Acadêmica de Letras, cursando o 3º Período, numa IES Privada, grifos nossos).

As representações sociais sobre a profissão docente, formadas pelo grupo pesquisado, estão ancoradas psicossocialmente nos *feedbacks* do “outro”, ou seja, os sinais emitidos pelos outros sujeitos que compõem o meio social, no qual os licenciandos estão inseridos, lhes fornecem os pontos de apoio (as âncoras) que dão estabilidades para suas crenças, valores e opiniões sobre esse objeto. Esse é o processo de contínua identificação, que segundo Woodward (2007, p. 64) “[...] buscamos criar alguma compreensão de nós próprios por meio de sistemas simbólicos e nos identificar com formas pelas quais somos vistos por outros”.

Assim, os sujeitos pesquisados constroem suas representações sociais, a partir das percepções de como os outros veem o professor e a profissão docente, considerando-a desvalorizada e carente de reconhecimento social e, objetivam a docência, como uma ocupação social complexa, que exigem do professor capacidades e habilidades como: inovação, criatividade, dedicação, entusiasmo, doação e amor.

Essas capacidades e habilidades presentes nos discursos dos licenciandos, as quais seriam exigidas daqueles que fazem da docência uma opção profissional, apontam para uma reatualização daquelas características simbólicas relacionadas com aspectos sacerdotais e maternos. Essas características historicamente construídas se reconfiguram ao se juntarem com as exigências atuais do novo capitalismo, as quais, de acordo com Sennett (2010), tornam as modernas formas de trabalho difíceis de entender.

A docência no Brasil esteve originalmente relacionada à dedicação despendida pelos sacerdotes, no sentido de “salvar” as almas humanas, por meio do ensino da doutrina cristã. Com a expulsão desses sacerdotes, no século XVIII, as mulheres assumiram o papel de educadoras, por terem sido consideradas aptas devido aos atributos femininos, como o amor e a dedicação aos filhos que, de certa maneira, aproximava o papel materno daquele desempenhado pelos padres jesuítas (GIRALDELLI JÚNIOR, 2009; LOURO, 2011). As capacidades e habilidades relacionadas à inovação e criatividade são inerentes às transformações ocorridas entre as relações do homem com o trabalho. Para que o trabalhador seja competitivo no disputado e escasso mercado de trabalho atual, deve desenvolver tais características, as quais lhes possibilitariam enfrentar as incertezas inerentes ao mundo contemporâneo.

A partir dos posicionamentos dos sujeitos pesquisados sobre os enunciados acima sugeridos, demonstrando suas atitudes frente aos mesmos, verifica-se a necessidade de

aprofundar o estudo sobre as características que os sujeitos pesquisados acreditam ser necessárias ao professor. Tais características se apresentam como fatores contribuintes para a (re)construção da identidade docente desses sujeitos, sendo esses aprofundamentos feitos no tópico seguinte.

6.4 Eixo Indentitário – “Ser Professor”

Neste subitem apresentamos os resultados referentes ao eixo “Ser Professor, por meio do qual se busca descrever a (re)construção identitária dos licenciandos no decorrer do curso de graduação. De acordo com os dados relativos ao perfil sociodemográfico dos sujeitos da presente pesquisa, apresentados anteriormente, verifica-se que os mesmos são majoritariamente provenientes de famílias de baixa renda. A maioria das famílias dos licenciandos se caracteriza pela baixa escolaridade dos genitores, assim como por ser numerosa, possuindo muitos filhos. Como afirma Deschamps e Moliner (2009, p. 66) “os indivíduos têm necessidade de uma identidade pessoal e de uma identidade social positiva, isto é, eles têm necessidade de pertencer a grupos socialmente valorizados”. As condições sociais das famílias da maioria dos sujeitos da amostra sugerem que os mesmos buscam uma imagem mais positiva de si mesmos (*self*) perante o próprio grupo de pertença (a família).

Sendo assim, esses indivíduos buscam referências sociais, que lhes permitam avaliar as possibilidades de pertencimento aos grupos socialmente valorizados. Por meio do pertencimento a tais grupos, os sujeitos vislumbram possibilidades de ascensão social, bem como de autoafirmação, transformando-se em sujeitos dotados de identidades (pessoal e social) valorizadas.

Diversas podem ser as estratégias adotadas pelos indivíduos na busca dessa ascensão social, sendo que os sujeitos do presente estudo, conforme se verifica na Figura 18, a principal estratégia adotada é a busca por uma formação em curso superior de licenciatura. De acordo com o estudo da UNESCO (2004, p. 55), é possível “[...] associar a construção de uma carreira docente à possibilidade de mobilidade social por meio de um processo de escolarização ao qual pais e mães dos docentes não tiveram” (UNESCO, 2004, p. 55).

Quanto aos licenciandos que buscam na graduação a construção de uma posição profissional valorizada, como forma de ascensão social, percebe-se a construção da identidade ocorre por meio da dinâmica aquisição identitária. De acordo com Barbier (apud CHAMON, 2003, p. 41), essas dinâmicas são “[...] características de indivíduos que tiveram um percurso

que não lhes confere reconhecimento social”. Assim, a formação pode significar uma possibilidade de acesso a um grupo de maior *status* social (grupo de referência), em relação ao seu atual grupo (grupo de pertença).

Sobre os sujeitos da pesquisa que exercem ou exerceram o ofício de professor e, dessa maneira, possuem alguma experiência docente, verifica-se que os mesmos necessitam obter uma confirmação para suas identidades profissionais, as quais lhes serão garantidas por meio do diploma em nível superior, exigido pela legislação vigente. Essa é uma dinâmica de confirmação identitária, a qual, de acordo com Barbier (apud CHAMON, 2003, p. 41), são “[...] próprias de indivíduos que já efetuaram um percurso de mobilidade, mas que sentem falta de algumas marcas de reconhecimento social”. Eles atribuem à licenciatura em nível superior uma significação de legitimação do itinerário profissional e pessoal historicamente percorrido.

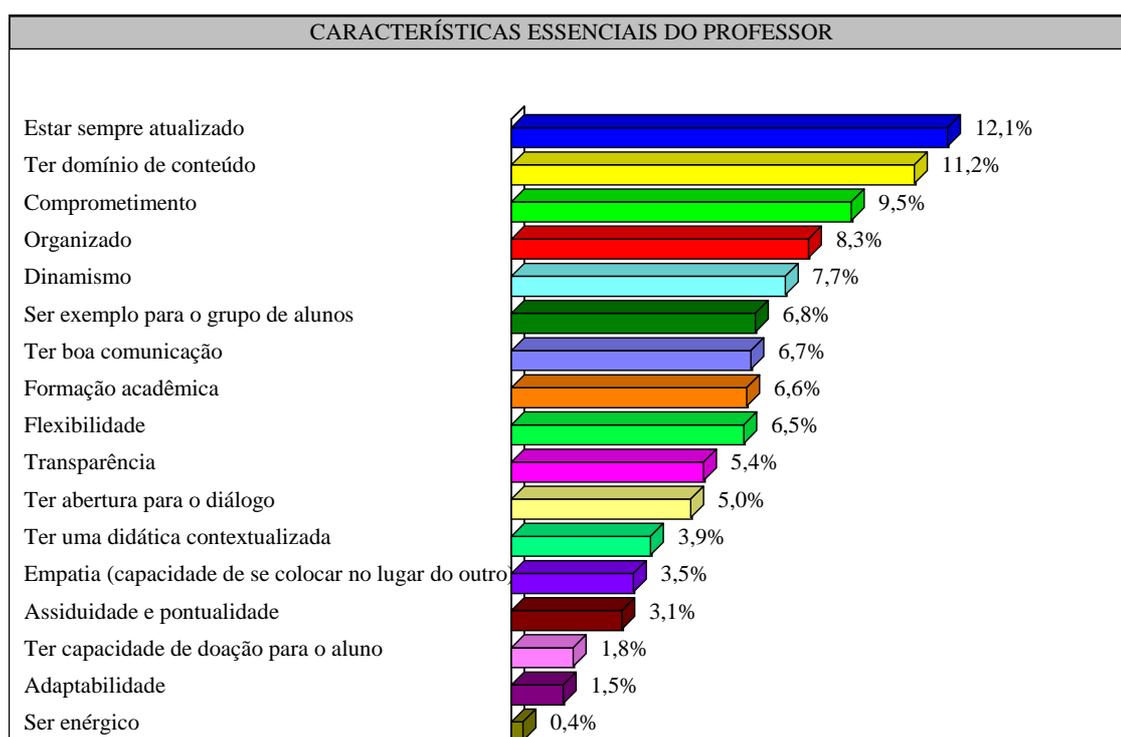


Figura 26: Opiniões dos sujeitos sobre as características essenciais do professor.

As características expostas na Figura 26 apresentam o modo como os licenciandos idealizam a profissão, a qual Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que “cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas”.

Para que os expressassem suas opiniões, foi solicitado aos sujeitos pesquisados que marcassem, dentre 17 alternativas, as cinco características que julgavam ser essenciais para um professor. Com base nas respostas recolhidas, verifica-se que as principais características que os licenciandos julgam ser essenciais ao professor são: a atualização, o domínio do conteúdo, o comprometimento, a organização e o dinamismo.

Quando indicam a necessidade do professor estar em constante atualização, apontam o seu entendimento de que a formação do professor não acaba com o término do curso de graduação, pois como afirma a acadêmica do terceiro período do curso de Geografia de uma IES Pública: “*a academia não supre toda a necessidade de formação de professores*”. Sendo assim, o acadêmico do terceiro período, do curso de Geografia, de uma IES Pública acrescenta que “*é necessária formação continuada para os professores estarem sempre atualizados*”.

A atualização constante dos professores pode influenciar nas suas práticas, de maneira que desenvolvam novos métodos a serem aplicados em suas aulas, pois como ratifica a acadêmica do terceiro período do curso de Educação Física, de uma IES Pública: “*os profissionais devem estar sempre buscando atualizar seus estudos para que seu método de ensino não fique ultrapassado*”. Essa ideia é confirmada pela outra acadêmica do quarto período do curso de Pedagogia, de uma IES Privada, ao afirmar que o professor precisa “*ser criativo e pesquisar novas formas de melhorar seu trabalho em sala de aula*”. Assim, a atualização serve para que “*os professores sempre estejam atualizados com seus assuntos e busquem inovar, deixar de lado as práticas antigas de dar aula*” (acadêmica do terceiro período do curso de Educação Física, de uma IES Privada).

A necessidade de atualização constante por parte dos professores não se restringe aos seus métodos de ensino e às suas práticas em sala de aula, uma vez que a sua função está investida de um caráter político, “*o professor tem que estar sempre atualizado quanto ao que está acontecendo tanto na sua região, como no seu país*” (Acadêmica cursando o segundo período do curso de Música, de uma IES Pública). Da mesma maneira, o professor depende que se estabeleça uma comunicação com seus alunos, para que possam conduzi-los ao aprendizado, sendo assim, “*o professor deve estar atualizado em certas questões para que assim possa se comunicar com seus alunos de forma diferente, ensinando-os para que tenham melhor compreensão dos assuntos abordados*” (Acadêmica cursando o segundo período, do curso de Pedagogia, de uma IES Pública).

Outro fator apontado pelos sujeitos pesquisados está relacionado com as constantes mudanças tecnológicas inerentes ao mundo contemporâneo, que obriga o professor buscar

uma atualização, para que possa acompanhar seus alunos. De acordo com o acadêmico do segundo período do curso de Biologia, de uma IES Pública, “*cada vez que muda a tecnologia, o professor precisa constantemente se atualizar para acompanhar as novas gerações de alunos que estão mais antenadas*”. Assim, para os sujeitos pesquisados, o professor precisa além de estar sempre atualizado, deve também ser organizado para que possa ter o domínio dos conteúdos a serem ministrados em sua disciplina.

O comprometimento do professor assume contextos diversos nos discursos dos sujeitos, podendo estar relacionado com os alunos e seus aprendizados, com a teoria na qual o professor se embasa e a sua relação com prática e, num sentido mais amplo, com a educação de forma geral. Para o acadêmico do primeiro período do curso de Educação Física, de uma IES Pública, o professor deve ter “*comprometimento para com o aprendizado dos alunos*”, ou seja, de estar “*comprometido em auxiliar o aluno a compreender o conteúdo de forma fácil e, se possível, utilizar maneiras que facilite para toda a turma, sem exclusão*” (Acadêmico do primeiro período do curso de Música, de uma IES Pública).

Quanto à teoria e a sua relação com a prática, indicando o compromisso do professor, a acadêmica do quarto período do curso de Educação Física, de uma IES Privada, afirma que “*o docente deve ser comprometido com a teoria apresentada e estudada, relacionado com a prática e permitindo que o aluno cresça em sua carreira, para ser levado à reflexão e ao aprendizado*”, dessa maneira é um “*comprometimento com sua prática e com a profissão que escolheu*” (Acadêmica do quarto Período, do curso de Educação Física, de uma IES Pública). Essa ideia também é consensual na opinião da acadêmica do quarto período do curso de pedagogia, de uma IES Pública, pois o “*docente para mim é ser comprometido com a educação*” (Acadêmica cursando o quarto período de Pedagogia, numa IES Pública).

Esse compromisso pode assumir características simbólicas que indicam uma necessidade orgânica para o professor, como afirma a acadêmica do primeiro período do curso de Biologia, de uma IES Privada, que “[...] *o comprometimento precisa ser o combustível que alimenta o docente*”.

O dinamismo está relacionado aos processos comunicacionais, desenvolvidos entre professor e aluno, no sentido de haver a interação necessária ao processo de ensino/aprendizagem. Nesse aspecto uma acadêmica do quarto período, do curso de Pedagogia, de uma IES Pública afirma que “*o professor deve ser mais dinâmico*”, sendo essa ideia complementada pela acadêmica do primeiro período, do curso de Biologia, que acrescenta que o professor precisa ser “[...] *mais flexível e próximo dos alunos, pois uma boa convivência significa ótima taxa de aprendizagem*”, ou seja, “*os alunos gostam quando o*

professor interage” (acadêmica do primeiro período, do Curso de Biologia, de uma IES Privada).

Seriam então essas dinâmicas comunicacionais que proporcionariam o desenvolvimento do interesse por parte dos alunos, uma vez que “*dinamizar é tornar as aulas atrativas e interessantes ao alunado*” (Acadêmica cursando o quarto período de Matemática, numa IES Pública), ou seja, “*dinamizar a aula é tornar o ensino mais atraente*” (Acadêmico cursando o segundo período de Biologia, numa IES Pública). O professor precisa, então, “*buscar sempre interagir com os alunos de forma agradável*” (Acadêmica cursando o primeiro período de Educação Física, numa IES Privada), sendo “*dinâmicos, dando oportunidade de livre expressão do aluno*” (Acadêmico cursando o terceiro período de Música, numa IES Privada).

A Figura 27 apresenta, de uma maneira homogênea, a opinião dos licenciandos sobre as características que julgam essenciais para ser professor. Essa homogeneidade se desfaz quando se analisa essa mesma opinião, correlacionado-a com cada um dos cursos pesquisados separadamente, como demonstra a AFC apresentada Figura 27.

Na legenda dessa figura, localizada abaixo do gráfico, encontram-se três colunas de dados. Os cursos de licenciaturas, nos quais os sujeitos pesquisados estavam matriculados, estão dispostos na coluna da esquerda, sendo que ao lado de cada um deles se encontra quadrado colorido. Esses quadrados coloridos estão distribuídos espacialmente no gráfico da AFC, seguidos da abreviatura de cada um dos cursos correspondentes.

Na segunda e na terceira colunas estão transcritas as características essenciais do professor, as quais foram apresentadas aos sujeitos pesquisados, solicitando-lhes que escolhessem apenas as cinco que julgassem mais importantes. As características foram representadas graficamente na AFC por meio de um círculo colorido, contendo no seu interior uma letra do alfabeto. Quanto maior é a proximidade entre um quadrado representando um determinado curso e um círculo representando uma determinada característica, indica uma maior correlação entre as características que os sujeitos desse curso consideram como essenciais ao professor.

A distribuição espacial das características, que os licenciandos matriculados em cada um dos cursos pesquisados escolheram como essenciais ao professor, indicam a existência de diferenças consideráveis entre os cursos. Para os acadêmicos matriculados nos cursos de Matemática, a principal característica que julgam ser essencial ao professor é a didática contextualizada. O dinamismo foi considerado a característica essencial ao professor de Física, de acordo com as respostas dos licenciandos matriculados nesse curso.

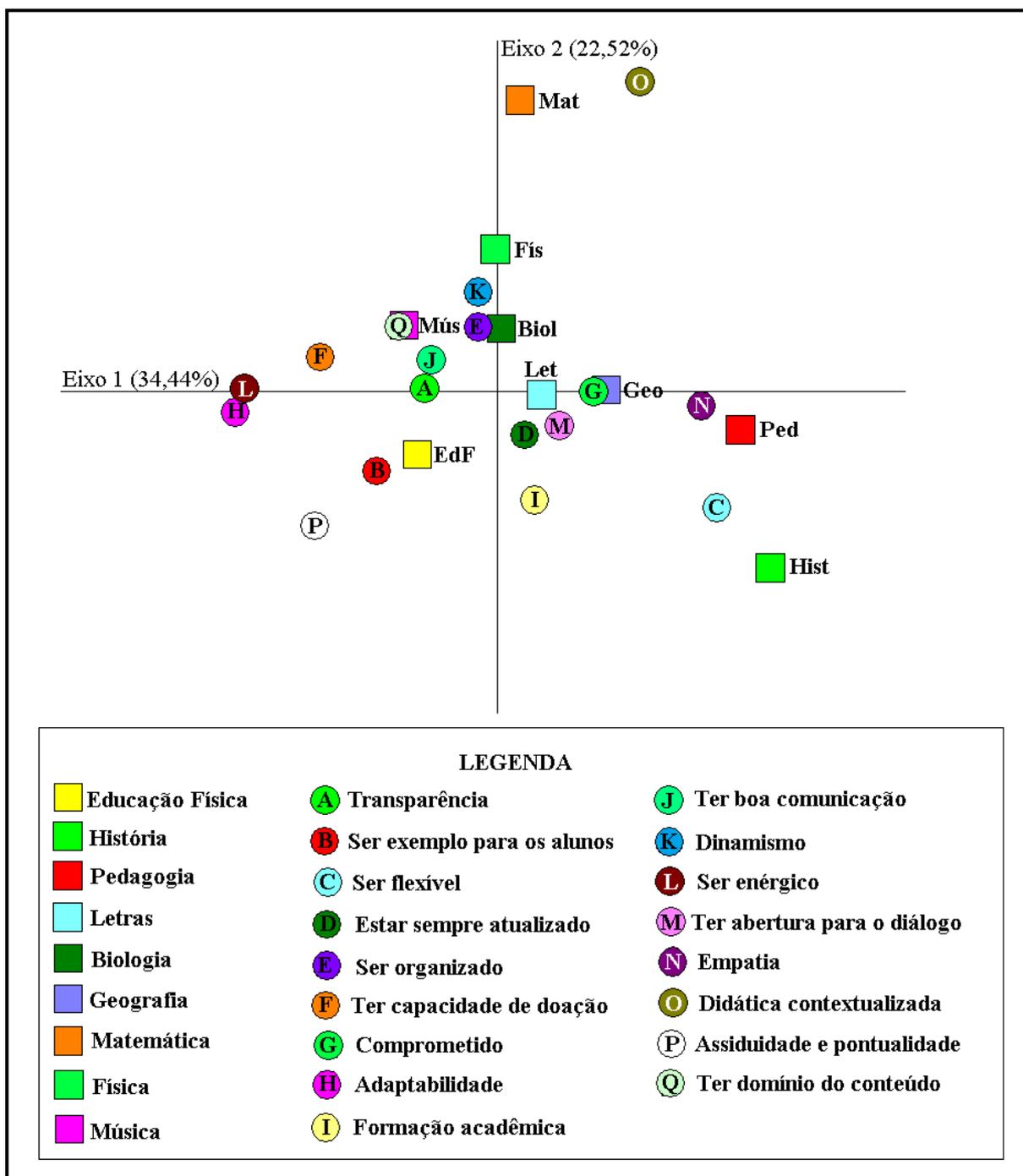


Figura 27: AFC entre os cursos e as características essenciais do professor.

Os acadêmicos de Biologia consideraram a organização e o dinamismo como sendo as principais características que o professor dessa disciplina deve possuir. Para os acadêmicos de música é essencial ao professor ter o domínio do conteúdo, mas também consideraram essenciais as características relacionadas à organização, à boa comunicação, assim como à transparência.

Para o grupo de acadêmicos matriculados no curso de Letras, o essencial para o professor é o comprometimento com a profissão, associado à abertura ao diálogo e à atualização constante. No curso de Geografia, o maior percentual de sujeitos acredita ser essencial o comprometimento com a profissão, assim como a capacidade do professor se colocar na posição do outro (aluno). Ser o exemplo para os alunos e possuir uma formação acadêmica, são as características consideradas essenciais pelo grupo de licenciandos matriculados nos cursos de Educação Física.

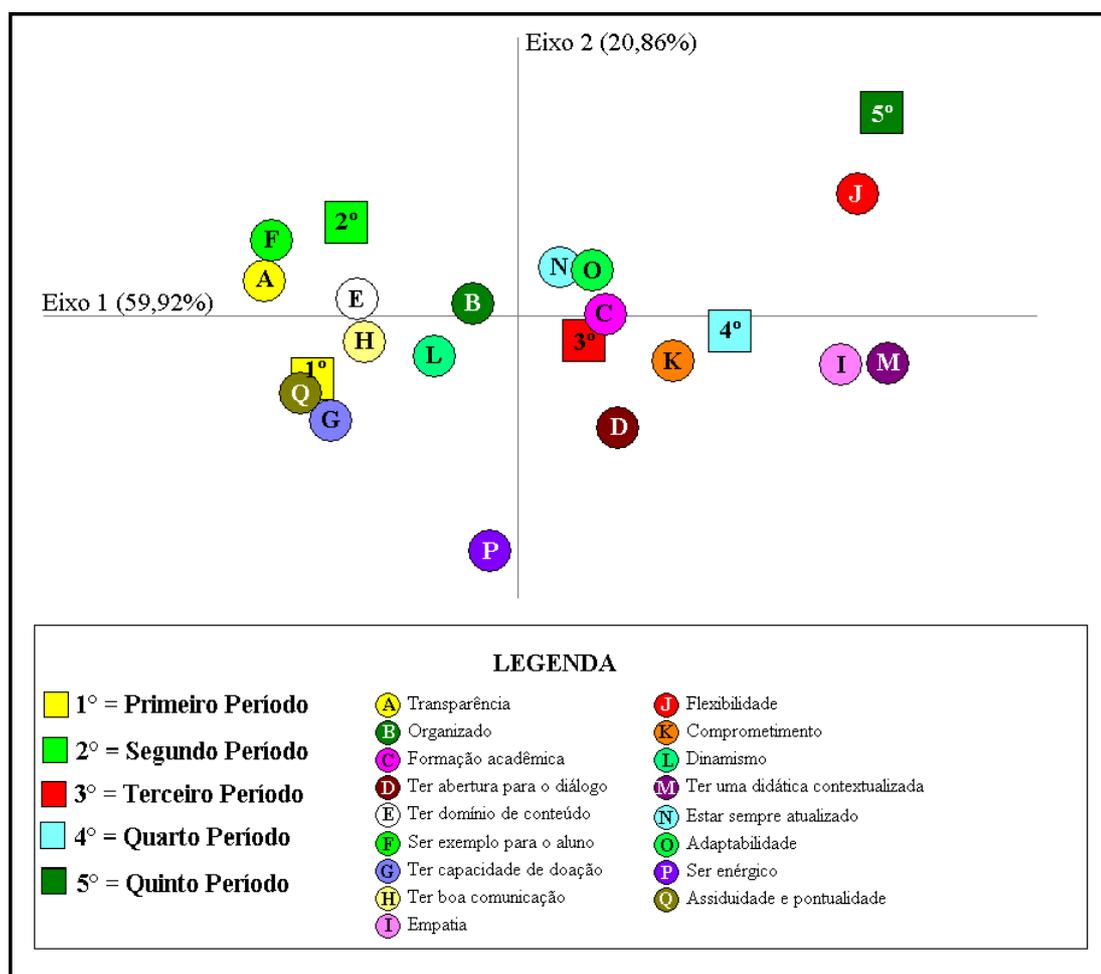


Figura 28: AFC entre os períodos e as características essenciais do professor.

Para os acadêmicos dos cursos de Pedagogia, o professor deve possuir as características essenciais relacionadas à empatia (se colocar no lugar do aluno), bem como ser flexível em seus planejamentos e nas suas aulas. A flexibilidade também foi considerada uma característica essencial ao professor, pelos licenciandos matriculados nos cursos de história.

Com base nos dados inerentes às características consideradas pelos sujeitos como essenciais ao professor, pode se verificar diferentes focalizações, que se mostraram

características de cada um dos cursos pesquisados. Tais focalizações descontextualizam o objeto “ser professor”, reduzindo a sua complexidade ao mesmo tempo em que o transformam num objeto dotado de maior coerência para os sujeitos. Contudo, como sugere a análise da Figura 28, as focalizações apresentaram diferenças entre os períodos nos quais os sujeitos estavam matriculados.

A AFC apresentada na Figura 28 demonstra claramente a ocorrência de uma distinção entre as características consideradas essenciais pelos licenciandos matriculados nos períodos iniciais (primeiro e segundo), e as que foram consideradas mais importantes pelos demais acadêmicos matriculados nos períodos intermediários e finais dos cursos pesquisados. Considerando-se a separação estabelecida pelo eixo das ordenadas (Eixo 2), verifica-se que as características consideradas essenciais aos acadêmicos matriculados no primeiro e no segundo períodos, encontram-se localizados no seu lado esquerdo. Assim, as características que os sujeitos matriculados no primeiro período consideraram essenciais ao professor, estão relacionadas com a assiduidade, pontualidade e capacidade de doação para o aluno, assim como ao dinamismo e a boa comunicação. Para os acadêmicos do segundo período, é essencial ao professor ser transparente e exemplo para os alunos, assim como ser organizado e ter o domínio dos conteúdos de sua disciplina.

As características consideradas essenciais aos acadêmicos matriculados no terceiro, no quarto e no quinto períodos estão distribuídas no lado direito do eixo acima mencionado. Dessa maneira, para os sujeitos matriculados no terceiro período dos cursos pesquisados, o essencial o professor possuir uma formação acadêmica e estar sempre atualizado, ao mesmo tempo em que deve possuir capacidade para a adaptação e abertura para o diálogo. Os licenciandos matriculados no quarto período consideraram essencial que o professor seja comprometido com sua profissão, possua abertura para o diálogo e tenha uma didática contextualizada, bem como seja capaz de se colocar no lugar do aluno (empatia). A flexibilidade foi a principal característica que os sujeitos matriculados no quinto período consideraram como essencial ao professor.

6.5 Dados Qualitativos

Esse subitem trata da apresentação e discussão dos dados qualitativos da presente pesquisa, sendo que tais dados foram coletados por meio de uma questão aberta contida no questionário utilizado como ferramenta de coleta de dados. Nesta questão os respondentes

puderam se expressar livremente, sendo reservado o espaço correspondente à, aproximadamente, uma lauda para que os mesmos formulassem a resposta para essa questão. Sugeriu-se ainda que utilizassem o verso da página, caso necessitassem de mais espaço para a exposição de suas ideias e opiniões.

O objeto de interesse para o estudo da presente pesquisa (ser professor) se encontrava objetivamente ausente para os sujeitos pesquisados, sendo que os mesmos necessitaram torná-lo figurativamente presente enquanto elaboravam suas respostas em cada uma das questões fechadas da ferramenta de coleta de dados. No intuito de tornar presente, o objeto que se encontrava inicialmente ausente, permitindo a elaboração de uma resposta coerente, os licenciandos se utilizam dos processos de ancoragem e objetivação, descritos por Moscovici (2012). A partir do estudo desses dois processos, é possível acessar o universo simbólico e consensual dos sujeitos pesquisados, assim como as estratégias que os mesmos utilizam para subjetivar o universo à sua volta.

O universo objetivo, inicialmente hostil aos sujeitos, é transformado em algo coerente e menos ameaçador, possibilitando a sua apreensão subjetiva. Esta apreensão do objeto, contudo, necessita de uma confirmação por parte dos outros sujeitos componentes do grupo, que ocorre por meio de processos comunicacionais. A partir dessas interações comunicativas, ocorridas no interior do grupo, o objeto se torna compreensível aos sujeitos, possibilitando-lhes a sua reconstrução simbólica (BERGER e LUCKMANN, 2011; JOVCHELOVICH, 2011).

Com o intuito de acessar o universo representacional dos sujeitos, de maneira a permitir o estudo dos processos de ancoragem e objetivação, que lhes possibilitaram dar respostas coerentes às questões objetivas do questionário, utilizou-se uma questão aberta ao final da ferramenta de coleta de dados. De acordo com Bauer e Gaskell (2010, p. 416) “as respostas abertas não ficam restritas às escolhas de categorias feitas pelo pesquisador, como nas perguntas fechadas”. Essa questão arguiu os licenciandos da seguinte maneira: em sua opinião, o que precisa mudar na profissão docente?

Optou-se em fazer um questionamento que não induzisse a formulação de respostas diretas e específicas sobre o objeto de interesse, buscando-se assim, uma mínima influência do pesquisador na reconstrução simbólica do objeto, por parte dos sujeitos. Por meio deste questionamento genérico, no qual o objeto de interesse da pesquisa está indiretamente inserido, buscou-se a captação das representações sociais dos licenciandos sobre o “ser professor”, pois como afirma Vala (2000, p. 467) “o pesquisador confronta-se, então, com a tarefa de reconstruir a estrutura de uma representação dispondo apenas do ponto de chegada”.

De acordo com Bauer e Gaskell (2010, p. 416), as questões abertas “[...] propiciam um fácil acesso à compreensão espontânea dos respondentes com relação ao objeto em questão”. Nesse sentido, considera-se que, ao manifestarem suas opiniões, crenças, valores e conhecimentos sobre as necessidades de mudança na docência, os sujeitos pesquisados expõem suas focalizações e inferências, haja vista a possibilidade da captação indireta e espontânea dos seus universos consensuais sobre o objeto de interesse desse estudo.

Dentre os 580 sujeitos que participaram como amostra da presente pesquisa, 506 responderam ao questionamento, expondo suas opiniões sobre a necessidade de mudança na profissão docente. Os dados coletados por meio dessa questão foram submetidos ao tratamento informatizado, utilizando-se o *software* ALCESTE. Esse programa computacional identificou 506 unidades de contexto iniciais (UCI), as quais correspondem ao número de textos elaborados como resposta à questão aberta. O programa agrupou os 506 textos diferentes, num bloco único e posteriormente efetuou a contagem do número de palavras.

Cada palavra do texto foi contada, com o auxílio de um dicionário interno ao programa, sendo cada uma delas identificada como uma forma. Dessa maneira, o número de formas do texto corresponde ao número exato de palavras contidas no mesmo. Assim, considerando que uma mesma palavra pode ser utilizada diversas vezes, foram identificadas um total de 17.905 formas no texto compilado da presente pesquisa. Com base na identificação das palavras, o programa faz a contagem numérica daquelas que não se repetem no texto, as quais são denominadas formas distintas. No texto elaborado pelos sujeitos do presente estudo foi identificado um total de 2.493 de palavras que não se repetem. A partir do cômputo e identificação das palavras e das formas distintas, o *software* calcula a frequência média com que as mesmas aparecem no texto, sendo então encontrada uma média de 7,18 para a frequência das palavras nesse estudo.

O total de 2.493 formas distintas foi alocado em 506 Unidades de Contexto Iniciais (UCI). A cada uma dessas UCI foi distribuído o restante das formas encontradas no texto, transformando-se em unidades dotadas de significado e, dessa maneira, passando a ser chamada de Unidade de Contexto Elementar (UCE). O tratamento dos dados qualitativos dessa pesquisa identificou 730 UCE, distribuídas em classes distintas pelo programa ALCESTE. Essa distribuição dos discursos nas classes foi feita com base na proximidade lexical dos vocábulos que compõem as UCE.

Durante a distribuição das UCE entre as classes, o *software* procede a elimina daquelas UCE que contêm formas desconhecidas ou que não possuam um significado contextual que possibilite formar outra classe, ou ainda que, não possuam funções gramaticais

capazes de alterar os significados dos textos. Na análise do texto do presente estudo, foram eliminadas 179 UCE (24,52% do total), por estarem classificadas no grupo de palavras descritas anteriormente.

As 551 UCE, correspondentes aos 75,48% das formas do texto que possuíam significado próprio, foram distribuídas em quatro classes estáveis e distintas. De acordo com Nascimento e Menandro (2006, p. 75), as classes podem ser definidas “[...] como um agrupamento constituído de várias UCE de vocabulário homogêneo”. A estabilidade e homogeneidade são garantidas pela série de cálculos efetuados pelo ALCESTE, os quais distribuem os vocábulos entre as classes, baseando-se na proximidade lexical dos mesmos. A partir dados qualitativos distribuídos nas quatro classes de discurso, procedeu-se à análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

6.5.1 Classificação Hierárquica Descendente

As quatro classes estáveis distribuídas pelo *software* ALCESTE estão apresentadas no dendograma da Figura 29. Por meio da análise visual dessa figura é possível verificar a classificação hierárquica descendente das classes. A distribuição das classes nessa configuração esquemática está baseada na proximidade lexical dos discursos contidos no interior de cada uma delas. Os discursos que possuem um contexto lexical semelhante estão agrupados no interior de uma mesma classe, formando um contexto que é específico dessa classe.

O contexto de cada classe, por sua vez, determina a sua proximidade ou o seu afastamento em relação à outra classe. Assim, quanto mais distante está uma classe em relação à outra, na representação gráfica da Figura 29, maior também é distância contextual das mesmas. Da mesma maneira, a proximidade gráfica reproduz tanto a proximidade contextual entre duas classes, como também a possibilidade do contexto dessas classes se complementarem, para formar um contexto dotado de significados mais amplos.

A partir das considerações gerais sobre a distribuição gráfica da Figura 29, é possível fazer o primeiro aprofundamento, em direção à análise de cada uma das classes separadamente. Os valores percentuais, contidos dentro dos círculos que representam graficamente as classes, fornecem as informações sobre distribuição relativa de UCE entre as mesmas.

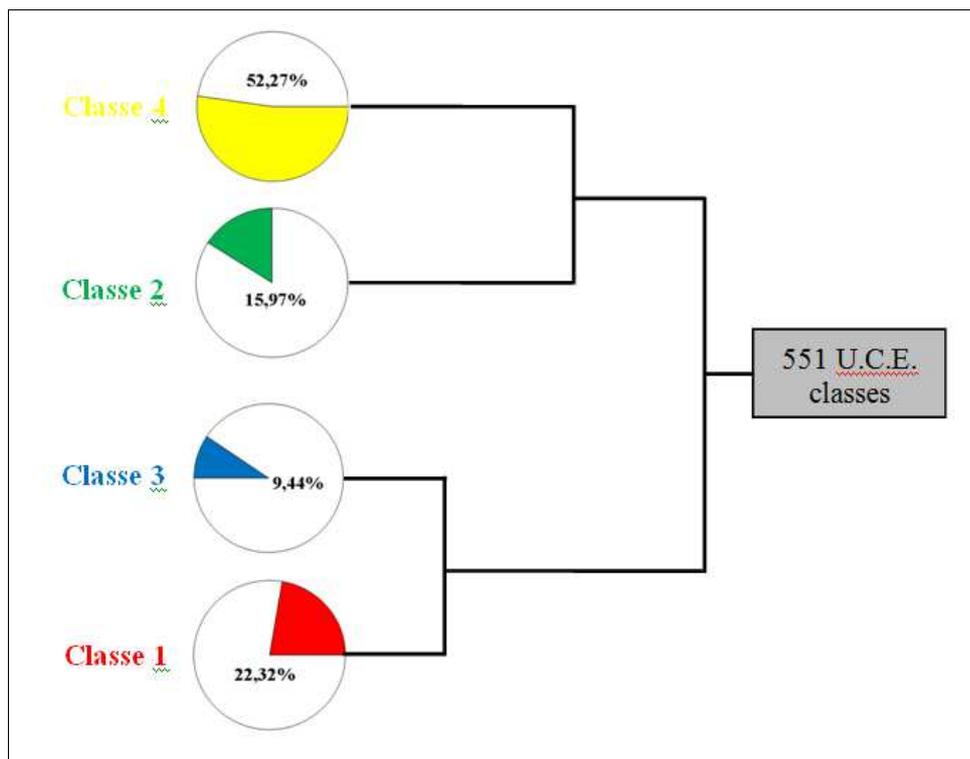


Figura 29 - Classificação hierárquica descendente das classes.

Do total das 551 UCE encontradas, 288 estão alocadas na Classe 4, quantitativo esse que representa 52,27% e demonstra que a mesma se caracteriza como a maior de todas as classes. O segundo maior agrupamento contextual foi distribuído à Classe 1, na qual estão reunidas 123 UCE, as quais representam 22,32% do total. Nas demais classes foram alocadas um número menor de UCE, sendo que na Classe 2 estão agrupadas 88 UCE, que corresponde a 15,97% do total. A Classe 3 se distingue das demais por ser a menor classe, na qual foram agrupadas 52 UCE, as quais equivalem a 9,44% do total.

O agrupamento dos discursos em quatro classes distintas, estáveis e homogêneas, representadas na Figura 29, possibilita verificar que as classes 2 e 4 são representadas graficamente próximas uma da outra, pelo fato de que as mesmas contém um conjunto de palavras formadoras de contextos que se aproximam e que se complementam. Do mesmo modo, as classes 1 e 3 são adjacentes entre si, por reunirem léxicos que tratam de contextos próximos e complementares.

Embora cada uma das classes contenha contextos lexicais diferentes, sendo os mesmos específicos de cada classe, o conjunto representado pelas classes (2 e 4) e (1 e 3) formam subgrupos contextuais distintos com significado próprio. As palavras, léxicos ou vocábulos (aqui utilizados como sinônimos) mais recorrentes no texto analisado, estão relacionados na Figura 30 e distribuídos na ordem decrescente do qui-quadrado (X^2), dentro das respectivas

classes. De acordo como Dancey e Reidy (2006) o X^2 é uma medida estatística que possibilita determinar se há ou não um relacionamento ou uma associação entre variáveis categóricas.

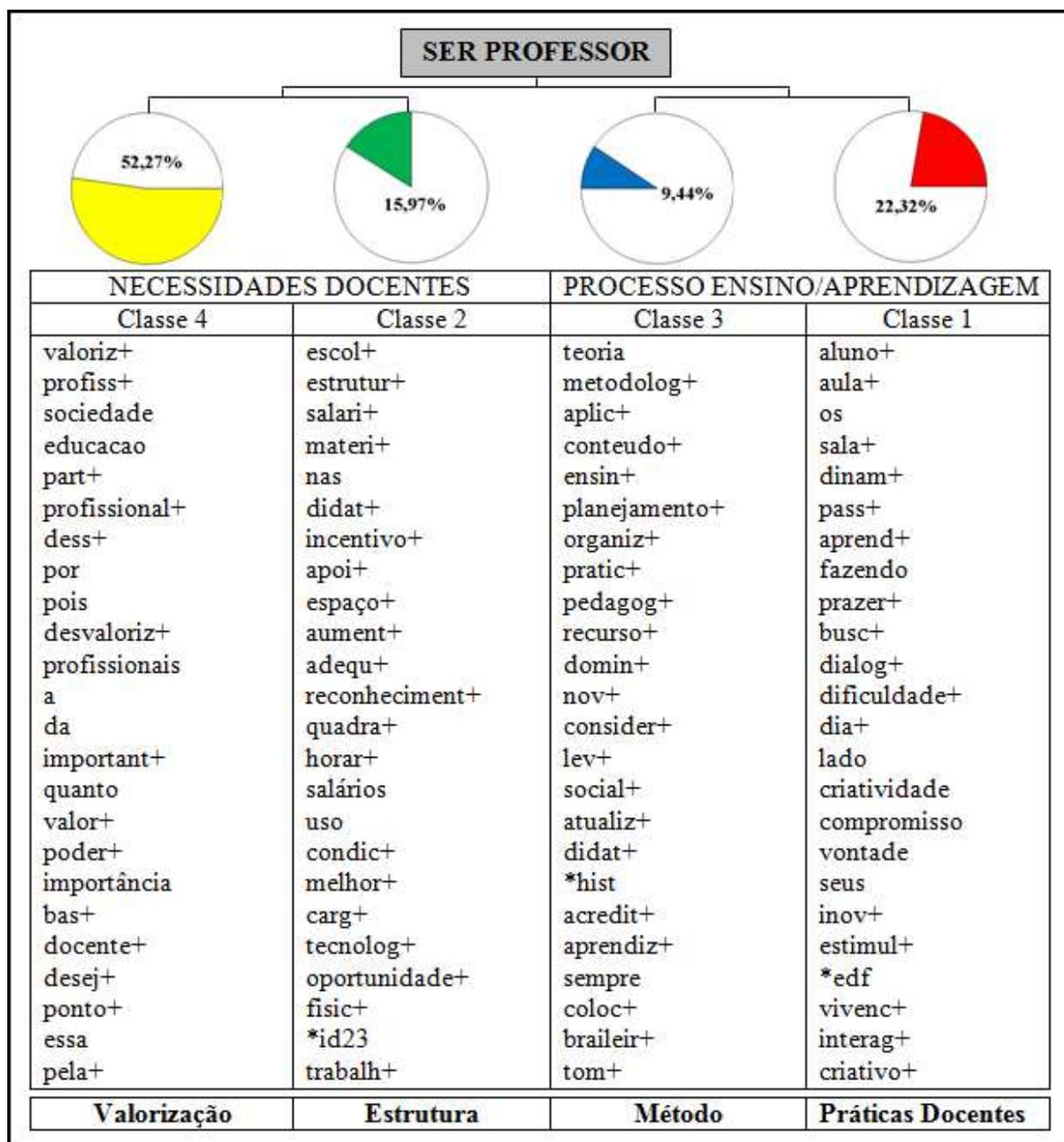


Figura 30 - Dendograma das classes identificadas e palavras com maior “qui quadrado”.

No presente estudo, essas variáveis correspondem, de um lado, pelas palavras presentes no texto analisado e, de outro, pelas classes de discurso. Assim, quanto mais próximo da borda superior de cada uma das classes representadas na Figura 30, encontra-se o vocábulo mais elevado é valor encontrado para o seu X^2 e, dessa maneira, maior é a sua associação com a respectiva classe de discurso.

De acordo com Nascimento e Menandro (2006), uma das características inovadoras do ACESTE[®] é justamente a classificação de palavras em ordem crescente do X^2 , dividindo-as em classes distintas. Faz-se um estudo detalhado das palavras características de cada uma das classes, permitindo nomeá-las de acordo com a temática e/ou o contexto em que as mesmas são apresentadas nos fragmentos de texto. Assim, por meio da análise das palavras, do valor encontrado para o X^2 de cada uma, assim como o contexto no qual elas foram empregadas pelos sujeitos no texto original, foi possível estabelecer uma nomenclatura específica para cada uma das classes.

As palavras pertencentes exclusivamente à Classe 4 estão relacionadas ao contexto social, a partir do qual os sujeitos expressam a necessidade de valorização da profissão docente. Dessa maneira, a esta classe de discurso foi dada a nomenclatura de Valorização. A Classe 2 contém palavras pautadas nas carências e necessidades, sobretudo estruturais, para o desempenho da atividade docente, sendo então nomeada de: Estrutura. As palavras agrupadas na Classe 3 estão relacionadas com o planejamento e a execução dos métodos de ensino, na qual os sujeitos consideram a inter-relação entre teoria e prática, sendo então nomeada de Método. A Classe 1 reúne os léxicos inerentes às condições pelas quais se desenvolvem as práticas docentes, a partir das interações entre os professores e os alunos, no ambiente de sala de aula, sendo então a nomenclatura estabelecida para essa classe: Práticas Docentes.

Como mencionado anteriormente, o dendograma da Figura 30 demonstra a existência de dois subgrupos ou blocos independentes, que incorporam as Classes 2 e 4 e as Classes 1 e 3 respectivamente. Verifica-se uma maior relação lexical entre as Classes pertencentes a cada um dos dois grupos, assim como a menor relação entre as classes pertencentes a grupos distintos. O contexto do primeiro bloco associa condições interacionais entre professores e alunos, ocorridas em sala de aula, com os conteúdos e os métodos de ensino, sendo então denominado de “Processo Ensino/Aprendizagem”. O segundo bloco agrupa questões relacionadas à carência de estruturas necessárias ao suporte das atividades docentes, associadas ao contexto de desvalorização social da profissão, recebendo a denominação de: “Necessidades Docentes”.

A pergunta utilizada como questão aberta, na ferramenta de coleta de dados, possuía um caráter genérico, cuja finalidade inicial era proporcionar um estímulo aos sujeitos pesquisados, para que se posicionassem espontaneamente, a partir de uma ampla possibilidade de respostas. Por meio desse questionamento se buscou criar condições favoráveis, que permitissem aos licenciandos exporem seus conhecimentos, opiniões, crenças e valores sobre o objeto de interesse do presente estudo.

A ampla possibilidade de respostas permitiu o estabelecimento da primeira condição necessária para a emergência das RS: a dispersão da informação (MOSCOVICI, 2012). A partir dessa condição inicial, os sujeitos necessitaram direcionar suas atenções para certos aspectos específicos do amplo contexto, na tentativa de formularem respostas coerentes, ficando estabelecida a segunda condição: a focalização. A necessidade de realizar a focalização deve ao fato de que “[...] o conhecimento humano é uma forma de representação que nunca captura plenamente a totalidade do objeto” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 76).

Ao focalizar em aspectos específicos do objeto, a complexidade do mesmo é reduzida, acarretando na sua simplificação e criando as possibilidades para o surgimento da terceira condição: a pressão à inferência. Dessa maneira, os licenciandos são pressionados a fazer inferências sobre o objeto “professor”, uma vez que esse objeto possui significativa relevância na vida desses sujeitos. A relevância do objeto “ser professor” se trata de uma construção histórica e social, por meio da qual os sujeitos construíram (e continuam incessantemente a reconstruí-lo) simbolicamente, ao longo dos processos denominados de socialização secundária (BERGER e LUCKMANN, 2011).

Tais processos ocorreram, inicialmente, durante os vários anos de escolarização, nos quais os sujeitos tiveram inúmeras possibilidades de entrar em contato com esse objeto, o qual permeia praticamente todas as relações em sala de aula. A partir da opção em cursar uma licenciatura, esse objeto deixa de ser algo externo ao sujeito, passando a compor o seu “Eu”, ou seja, a fazer parte da sua constituição enquanto sujeito, a constituir uma das muitas possíveis identidades sociais que necessitam uma constante (re)construção (HALL, 2006).

As inferências sobre o objeto em questão materializaram-se na forma dos textos produzidos pelos sujeitos, em resposta ao questionamento que lhes fora feito por meio da questão aberta, contida na ferramenta de coleta de dados. Tais textos foram submetidos ao tratamento estatístico, que resultou nas quatro classes distintas de discurso, apresentadas nas Figuras 29 e 30.

Cada classe contém diferentes agrupamentos simbólicos, os quais correspondem às diferentes focalizações e inferências produzidas pelos sujeitos, sobre o objeto pesquisado, possibilitando o estudo dos processos representacionais. O estudo dos processos formadores das representações sociais se procede a seguir, a partir da análise do conteúdo lexical de cada uma das classes de discurso. Para a análise de conteúdo, considerou-se inicialmente a separação lexical dos discursos em dois blocos distintos: o primeiro composto pelas Classes 2 e 4 e o segundo composto pelas Classes 1 e 3.

A partir da análise do conteúdo lexical do primeiro bloco, inicia-se a análise da Classe 4, que trata das necessidades de valorização docente e, na sequência, da Classe 2 que contém elementos inerentes às necessidades estruturais para o desempenho do ofício docente. O conteúdo do segundo bloco é analisado e, sequencialmente se procede à análise de conteúdos da Classe 3, que trata dos métodos de ensino, e da Classe 1, que possui elementos lexicais inerentes à prática docente.

6.5.2 Primeiro Bloco – Necessidades Docentes

O primeiro bloco, composto pelas classes 4 e 2, reúne aproximadamente 68% de todos os discursos analisados. Os léxicos que compõem essas duas classes revelam as inferências realizadas pelos sujeitos pesquisados, a partir das suas focalizações sobre os elementos estruturantes da profissão docente. Especificamente, nessas duas classes de discurso, os licenciandos focalizam as necessidades de mudança na profissão docente, a partir das condições objetivas e simbólicas, pelas quais o professor se depara durante o desempenho de suas atividades laborais.

Os discursos desse subgrupo evidenciam que ao buscarem as explicações capazes de dar sentido à realidade, os sujeitos focalizam os elementos relacionados ao reconhecimento profissional. Dessa maneira, os léxicos “reconhecimento” e “respeito” estabelecem uma ligação entre as duas classes de discurso que compõem o primeiro subgrupo, possuindo, entretanto, um sentido diferente em cada uma dessas classes. Enquanto a Classe 4 se relaciona às necessidades de valorização da profissão docente, pelos diferentes órgãos e agentes da sociedade, a Classe 2 está associada às condições estruturais, tanto objetivas como simbólicas, consideradas precárias, sob as quais é desempenhada a atividade docente.

A triangulação dos dados qualitativos, agrupados no primeiro subgrupo, com os dados quantitativos inerentes às atitudes dos sujeitos frente ao enunciado “ser professor é valorizado e reconhecido”, apresentados anteriormente na Tabela 9, possibilita o aprofundamento acerca dos motivos para tais atitudes serem tão intensamente negativas. Nessa perspectiva, analisa-se a seguir, de maneira separada, o conteúdo lexical de cada uma das duas classes que compõem o primeiro subgrupo, iniciando-se pela Classe 4.

6.5.2.1 Classe 4 – Valorização

A presente classe de discurso contém os elementos indicadores do contexto percebido pelos sujeitos pesquisados, no qual ocorre o desenvolvimento das atividades docentes. Tais elementos se tornam visíveis, ao se efetuar uma análise preliminar das palavras mais utilizadas nos fragmentos de texto, que compõem as UCE alocadas nessa classe. Assim, efetuando-se uma contagem das palavras utilizadas na construção desses fragmentos, chegou-se ao seguinte resultado: o léxico “profissão” foi o mais recorrente de todos, escrito 191 vezes; as palavras “valorização” e “desvalorização” representaram o segundo maior quantitativo, ocorrendo 135 vezes; os termos “docente” e “educador” foram utilizados 98 vezes.

Verifica-se que os termos “profissão”, “docente” e “educador” são utilizados nos fragmentos do texto, para designar o sujeito das orações. Os léxicos “valorização” e “desvalorização”, por sua vez, servem como adjetivos para esse sujeito, caracterizando o “ser professor” como um ofício que se encontra desvalorizado, ou como uma profissão que necessita de valorização. Sobre os aspectos relacionados à valorização do professor da educação básica, Gatti e Barretto (2009, p. 252) afirmam que:

passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e de salários vinculados à ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 252).

As demais palavras, presentes nos fragmentos de texto, complementam o sentido geral assumindo pelos léxicos anteriormente citados, sendo que o seu uso ocorre de uma maneira menos intensa, auxiliando, porém, no sentido geral que os componentes desse contexto assumem. A ordem crescente do número de vezes em que tais palavras são usadas nessa classe foi a seguinte: precisa (90), educação (67), sociedade (51), parte (48), importante (41), governo (34), falta (26), respeito (25), pela (22), país (17), poder (16), valor (16), muita (11), amor (10), Brasil (10). O valor escrito entre parênteses indica o número de vezes que a respectiva palavra aparece no texto dessa classe. O perfil dessa classe tem uma forte relação com os sujeitos do gênero feminino, em sua grande maioria declararam estar casados ou

separados judicialmente, cuja idade média era de aproximadamente 29 anos e se encontravam matriculados em IES Públicas.

As primeiras análises indicam que o objeto é inicialmente descontextualizado histórica e socialmente e, posteriormente reconstruído simbolicamente, a partir da seleção de características específicas de dois modelos originais de professores. A categorização e seleção desses elementos possibilita que os mesmos sejam integrados a nova imagem e, dessa maneira naturalizados a ela. A descontextualização ocorre por meio do esquecimento, assim como pela desconsideração dos fatores históricos responsáveis pela construção de uma imagem desvalorizada de professor, que se encontra difundida atualmente na sociedade.

Desconsideram que o papel social do professor é impregnado de valores que o acompanham de uma longa data, construídos desde a sua origem histórica e transformados com a sua institucionalização como um ofício. Essa ideia é reforçada por Arroyo (2011, p. 29), pois o autor afirma que: “[...] somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer esse ofício”, acrescentando ainda o fato de que “sabemos pouco sobre a nossa história”.

Considerando o objeto a partir de um contexto atual, os sujeitos se deparam com as contradições discutidas de maneira parcial anteriormente, quando da análise dos dados da Tabela 9. Ficou evidenciado um estado de dissonância cognitiva, por parte dos licenciandos que, ao se depararem com um objeto que, embora considerem de grande utilidade e importância sociais, no entanto, verificam que o mesmo não é valorizado socialmente com a mesma intensidade. Esse estado de conflito cognitivo faz com que os sujeitos “[...] modifiquem suas cognições, de modo a torná-las consoantes ou a restaurar o equilíbrio” (MOSCOVICI, 2011, p. 244).

O desequilíbrio cognitivo é causado pela inserção do objeto em duas categorias distintas, por meio das quais adquire características que são, ao mesmo tempo, contraditórias e ameaçadoras à sua existência. Numa dessas categorias, o objeto fora construído social e historicamente a partir de um processo que não lhe garantiu uma imagem reconhecida valorizada. Na outra classe, apresenta-se como indispensável para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade por ele habitada.

Considerando o professor como o principal responsável pela formação de outros profissionais, necessários ao desenvolvimento da sociedade, afirmam que: *a profissão docente é a mais importante da sociedade, pois o crescimento profissional depende do docente* (UCE 619), sendo assim, declaram ainda que *a sua atuação na sociedade é uma das mais importantes* (UCE 350). Para Jovchelovich (2011, p. 36), “a formação da representação

é uma tarefa pública, um processo contexto-dependente vinculado às condições sociais, políticas e históricas que configuram contextos determinados”.

Dessa maneira, nos discursos dessa classe, é maximizada a importância pragmática da figura do professor, por meio de focalizações nos aspectos relacionados à sua atuação enquanto formador de outras pessoas, sobretudo de outros profissionais. Em contrapartida, são desconsiderados os elementos relacionados ao contexto histórico, no qual o ofício de professor brasileiro foi se construindo. Um contexto no qual a imagem do professor foi sendo construída de maneira depreciativa, a partir do papel desempenhado inicialmente por sacerdotes, posteriormente por pessoas leigas, culminando com o processo denominado de feminização do magistério.

Ao utilizarem essas focalizações, os sujeitos descontextualizam o objeto, reconstruindo-o seletivamente a partir de elementos específicos, capazes de garantir a confirmação da crença de que a educação é central no desenvolvimento do ser humano, bem como de que o professor é o principal agente nesse processo e, dessa maneira, possui uma utilidade e importância social. Trata-se da função antecipatória das representações sociais, a partir das quais, de acordo com Moscovici (2011, p. 237) “a conclusão, dada desde o início, define a zona de seleção das outras partes da racionalidade, destacando-as”.

A centralidade do professor no processo educacional, assim com a sua utilidade e importância sociais, caracterizam-se como conclusões que antecedem as premissas justificadoras da necessidade de valorização. O objeto é, então, reconstruído simbolicamente por meio de focalizações em elementos específicos, sobretudo aos afetivos que se relacionam com a ideia de vocação, os quais servem como premissas justificadoras para suas conclusões dadas *a priori* (necessidade de valorização). Os discursos caracterizam o objeto como uma profissão bonita, mas ao mesmo tempo desafiadora, pois que exige daqueles que optarem em segui-la, características como: **compromisso, dedicação, disposição, coragem e afinidade** (UCE 509).

Essas características revelam os traços vocacionais que, desde a sua origem, estiveram conectados à imagem do professor como “[...] aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento [...]”, sendo que essa imagem continua “[...] colada à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação” (ARROYO, 2011, p. 33). São justamente esses traços vocacionais que compõem a listagem das características julgadas necessárias ao enfrentamento dos desafios de “ser professor”, estabelecendo-se os contornos do grupo do qual os sujeitos fazem parte (ou buscam fazer parte). Configuram-se como classificações que tem o objetivo de “[...] completar a

transposição das ideias e atualizá-las no ambiente de cada um, padronizando as partes desse ambiente” (MOSCOVICI, 2011, p. 119). Em outros termos, delimitam-se as características pessoais daqueles sujeitos que fazem parte do grupo de pertença e, conseqüentemente, aqueles que não possuem tais características, não reúnem as condições necessárias para compor esse grupo.

Fatores como a disposição e a dedicação se apresentam como determinantes para o desempenho do professor enquanto formador de outras pessoas, pois como afirmam: *temos que pensar que sem pessoas dispostas a se dedicarem à formação do outro, não haveria nenhum outro profissional competente nas outras áreas. É o docente que forma e que se dedica para depois ser desvalorizado por quem dependeu dele* (UCE 594). Verifica-se a operação de sistemas classificatórios que delimitam das condições de pertencimento dos sujeitos ao grupo.

Por meio da função identitária das representações sociais, sistemas classificatórios são acionados para estabelecer as fronteiras simbólicas entre as características que devem ser incluídas ao endogrupo e aquelas que não lhe pertencem (WOODWARD, 2012; SILVA, T., 2012). A partir do estabelecimento das fronteiras simbólicas do grupo, torna-se possível o surgimento de outra função representacional, a de prescrição de comportamentos, pois no interior dos grupos em geral e, dos professores em especial, há uma série de comportamentos e práticas classificados como desejáveis e, outros tantos, como indesejáveis.

Segundo Jovchelovich (2011, p. 177), “quando sistemas de conhecimento se relacionam a afetos e identidades eles estão normalmente desempenhando funções essenciais de manutenção da identidade, integração social, cooperação e reprodução de culturas”. Nessas condições, os elementos estéticos e afetivos que se conectam à ideia de vocação, são associados à utilidade social da profissão, no intuito de justificar a sua valorização e, dessa maneira, reduzir as contradições internas e a ameaça identitária causado pelo objeto. Os componentes que se baseiam na beleza da profissão docente e na crença de que a educação possui a capacidade de proporcionar um futuro melhor a todos, confirmam-se nos fragmentos de discurso, nos quais os sujeitos afirmam que:

a profissão docente precisa ser mais valorizada, pois é uma profissão muito bonita e que contribui totalmente para um futuro melhor que todos almejam (UCE 21). [...] *na realidade, tal profissão, apesar da sua importância, não é valorizada* (UCE 619). *A profissão docente precisa ser valorizada através da atribuição de uma verdadeira importância na participação no desenvolvimento dos sujeitos* (UCE 134). [...] *infelizmente não se dá valor aos profissionais dessa categoria* (UCE 509). *É preciso valorizar mais as pessoas dessa área, pois hoje o corpo docente não está tendo o devido respeito que merece* (UCE 719).

Como mencionado anteriormente, são esquecidos os fatores históricos que se relacionam ao modelo inicial de professor e ao modo como o mesmo se transformou ao longo do tempo, contribuindo com o atual contexto de desvalorização docente. Além disso, os fragmentos de texto dessa classe de discurso supervalorizam os elementos de ordem política e administrativa. Assim, a falta de valorização é pontualmente relacionada aos investimentos que o governo faz no campo educacional, consideradas nesses discursos como insuficientes para o oferecimento de uma educação de qualidade à sociedade. Desconsideram dessa maneira, a inter-relação entre os fatores históricos e as políticas públicas educacionais, criadas ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, que se traduzem no atual modelo educacional. Os posicionamentos que evidenciam essa perspectiva estão presentes nos seguintes fragmentos:

a profissão docente precisa ser mais valorizada e o governo deveria investir mais na educação, porque é ela que nos direciona (UCE 193). Encontra-se desvalorizada pelos órgãos que propõem mediações entre a sociedade e a classe (UCE 471). As políticas públicas falham e calam, ou melhor, se fecham as portas para as lutas por uma melhor qualidade na educação, a partir da valorização do professor (UCE 509). A profissão precisa ser valorizada pelos demais órgãos (UCE 107).

São identificadas atribuições situacionais que simplificam o objeto, no intuito de oferecer respostas coerentes acerca da desvalorização docente, ao relacioná-la, prioritariamente, aos investimentos insuficientes em políticas públicas. Nesses fragmentos de texto o governo é considerado como o principal responsável pelo contexto de desvalorização, sendo emergentes as questões de ordem remuneratória, como outro fator determinante para construção de uma imagem depreciativa do professor. Relatam que é preciso mudar o ***preconceito por a docência ser uma profissão de baixa remuneração e descaso do governo que não cansa de boicotar a educação desse país*** (UCE 629). [...] ***é a má remuneração por parte do poder público e a desvalorização por parte da sociedade*** (UCE 590).

Embora o governo seja considerado o principal responsável pela desvalorização docente, os sujeitos pesquisados não isentam os professores dessa responsabilidade, ao chamá-los a se autovalorizarem enquanto profissionais, bem como enquanto classe de trabalhadores. Afirmam que é necessária ***a valorização por parte do governo, da sociedade e da própria classe*** (UCE 350). Pois acreditam na ***valorização desse profissional não somente por parte da sociedade, mas dele com sua própria profissão*** (UCE 594).

Os argumentos utilizados para justificar as necessidades de valorização e de reconhecimento social dos professores, permeiam campos diversos e abrangentes, indicando a

polifasia cognitiva que é característica dos campos representacionais (JOVCHELOVICH, 2011). Os discursos da presente classe recorrem a elementos sociais, políticos, educacionais, profissionais e subjetivos, sendo os aspectos relacionados à vocação de “ser professor”, aqueles que emergem com maior força e frequência, indicando que há uma confirmação intersubjetiva, a qual lhe confere uma espécie de validação social.

Verifica-se, dessa maneira, que os elementos relacionados à vocação são recorrentes na maioria dos discursos dessa classe, inclusive naqueles em que a valorização adquire um sentido indicador da necessidade de profissionalização docente, a partir da urgência em investimentos na educação em geral, bem como pela remuneração condizente com a complexidade e a quantidade das atribuições que o cargo de professor exige. Em outros discursos, a vocação se encontra mais explícita, como no fragmento de texto que afirma: *não podemos exercer a profissão apenas pela remuneração ou por falta de opção, sem que desejemos melhorar a educação a partir de pequenos gestos que é o amor pelo ensino* (UCE 358).

Esses elementos vocacionais servem como pontos de ancoragem, dando estabilidade e coerência à imagem construída de professor, que é utilizada funcionalmente para afirmar e/ou confirmar a identidade do grupo, revestindo-a de um significado capaz de lhe proporcionar uma maior valorização social. De acordo com Woodward (2011, p. 39), “para nos contrapor às negações sociais dominantes de uma determinada identidade, podemos desejar recuar, por exemplo, às aparentes certezas do passado, a fim de afirmar a força de uma identidade coerente e unificada”. Trata-se de ancoragens psicossociais que, ao reduzir a complexidade e a ameaça ao objeto, situa simbolicamente os sujeitos no interior do grupo, por meio da criação de uma rede de significações compartilhada intersubjetivamente.

Sendo assim, o objeto de interesse não penetra na vida do grupo, sem perturbar os valores dos sujeitos que o compõem e, tampouco, sem que esses mesmos valores impregnem o objeto e lhe mude a aparência. São justamente os valores originários de um passado remoto, resgatados das imagens historicamente construídas em torno dos modelos sacerdotal e materno de professor, que se reatualizam constantemente, como uma estratégia que visa dar coerência ao objeto, revestindo-o de elementos que são socialmente reconhecidos e valorizados, como por exemplo, o amor, a dedicação e o compromisso.

É essa rede de significações criada pelas representações sociais que permite “[...] a ancoragem da ação e a atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos e fatos sociais” (VALA, 2000, p. 474). A necessidade de valorização docente é um fato social identificado em vários fragmentos do discurso, cujos sentidos evidenciam a

possibilidade de mudança na prática docente, pois *a valorização acarreta qualificação dos profissionais da área* (UCE 296), sendo *que pouco é investido na formação desses profissionais* (UCE 107).

Revela também a crença na possibilidade de uma transformação geral na educação, como afirmam os seguintes fragmentos:

a profissão docente precisa ser valorizada para ser transformada e a partir da valorização e do respeito dos docentes, com certeza, se terá uma educação que todos merecem, porque se continuar a desvalorização a prática ou a profissão docente não mudará (UCE 619). [...] *a educação somente será melhor se houver valorização por parte do governo e da própria sociedade* (UCE 21).

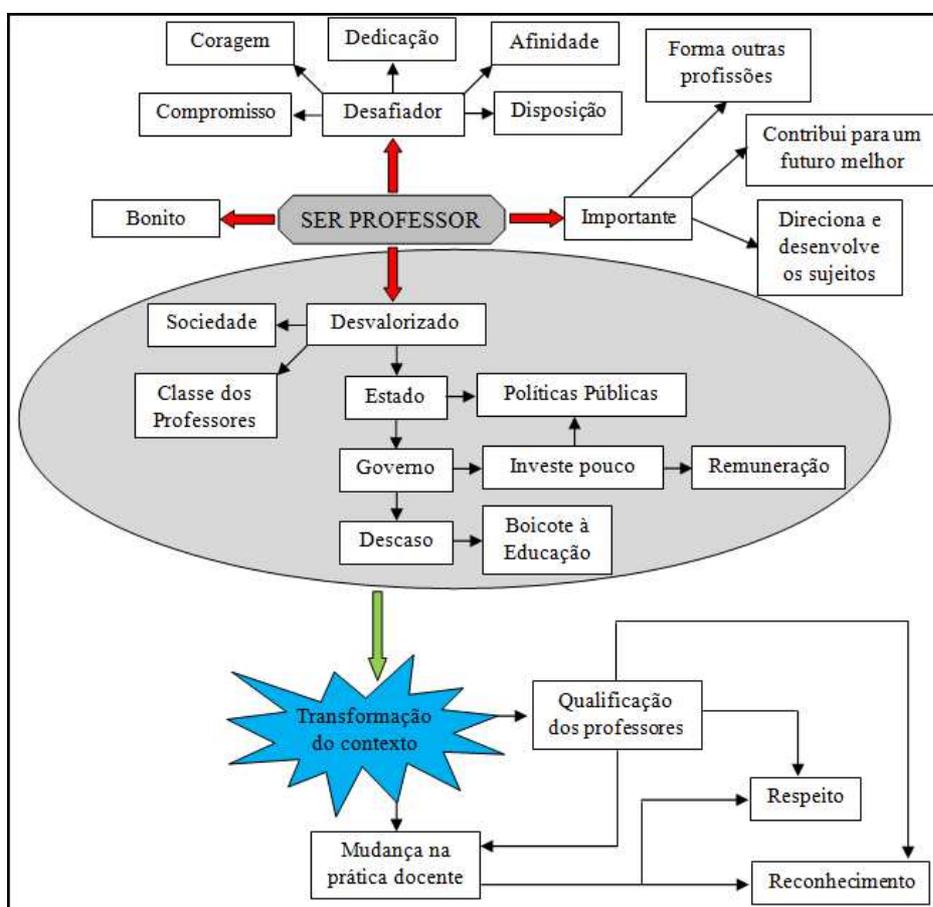


Figura 31: Mapa conceitual da Classe 4.

Os discursos característicos da Classe 4 se encontram resumidos graficamente, na forma de um mapa conceitual, apresentado na figura 31. O contexto no qual os discursos descrevem a desvalorização da docência encontra-se delimitado por uma elipse sombreada, na qual se encontram inseridas tanto o sujeito, como o objeto dessa desvalorização. As justificativas para a valorização do professor estão representadas graficamente acima dessa

elipse. Na parte inferior da figura estão resumidas as consequências que uma mudança no atual contexto de desvalorização acarretaria, tanto na imagem social do professor enquanto sujeito do processo educacional, como nas suas práticas em sala de aula.

6.5.2.2 Classe 2 – Estrutura

Essa classe de discurso complementa e, ao mesmo tempo, aprofunda o sentido com que o contexto de desvalorização docente é percebido pelos licenciandos pesquisados, configurando-se como elementos estruturais, que dão o suporte material e simbólico para o desempenho das atividades docentes. A partir da contagem das palavras mais recorrentes nos fragmentos de texto da Classe 2, verificou-se que a palavra “escola” e suas variações (escolar, escolas) foi a mais utilizada. Os demais léxicos mais utilizados na elaboração das respostas agrupadas nos fragmentos dessa foram: “salário” (47), “estrutura” (34), “trabalho” (28), “melhor” (25), “material” (18), “didático” (16), “incentivo” (16), “reconhecimento” (16), “espaço” (13), “adequado” (12), “maior” (11), “condições” (11), “apoio” (10). Os números escritos entre parêntesis indicam a quantidade de vezes que cada uma dessas palavras foi utilizada nos textos agrupados nessa classe.

Por meio de uma análise das palavras mais recorrentes nos fragmentos de texto, bem como do contexto no qual as mesmas foram empregadas, é possível verificar as opiniões dos sujeitos pesquisados, emitidas a partir do modo como os mesmos percebem as condições objetivas e simbólicas nas quais os professores desenvolvem o seu trabalho. Essas opiniões indicam um contexto permeado por carências que se apresentam de maneira complexa, por serem de origens diversas, que atravessam o campo educacional, no qual o professor está inserido, influenciando a sua atuação enquanto sujeito. Essas carências que se apresentam como condicionantes estruturais que, na visão dos sujeitos pesquisados, impõem limites para o exercício profissional da docência e, dessa maneira, revelam que os licenciandos o percebem como um trabalho que é executado em condições precárias.

Essa precariedade é percebida, sobretudo, nos elementos de ordem remuneratória, os quais são mais recorrentes nos fragmentos dessa classe, indicando que o reconhecimento e a valorização docente ocorrem, principalmente, por meio do aumento de salários. Os discursos apontam que a docência atualmente dependente de *melhor salário, reconhecimento e valorização* (UCE 427), ou seja, do *respeito dos nossos governantes com os professores com relação ao salário* (UCE 655). Em outros termos: *um maior apoio salarial* (UCE 324), *maior*

reconhecimento, melhor salário (UCE 419), pois **a remuneração é muito baixa ainda** (UCE 99), dessa maneira, **o salário do professor precisa aumentar** (UCE 99).

Os valores salariais praticados na atualidade, de acordo com os discursos dos sujeitos, não suprem as necessidades dos professores, tampouco são suficientes para pagar a carga de trabalho a que estão submetidos. Acreditam que há a premência para **uma melhora na remuneração dos profissionais que trabalham os três turnos e ganham um dinheiro bem abaixo que precisariam receber** (UCE 256), ficando explícita a ideia de que o professor acumula uma excessiva carga de trabalho e que, mesmo assim, os ganhos obtidos com esse trabalho não são compatíveis com suas necessidades.

A desvalorização salarial frente às outras profissões que, assim como a docência, exigem a habilitação em nível superior, não se trata apenas de uma opinião exclusiva dos sujeitos da presente pesquisa. No estudo realizado por Alves e Pinto (2011), com base nos microdados do PNAD de 2009, os autores elaboraram uma classificação das profissões, segundo o rendimento mensal *per capita*. O *ranking* elaborado pelos autores era composto por 32 profissões, sendo que o professor da educação básica encontrava-se na 27ª posição, demonstrando que a remuneração dos professores é inferior à da maioria de outros profissionais, cujo nível de formação é o mesmo.

O reconhecimento da importância do papel do professor na sociedade e, com isso, a mudança das condições salariais é um ponto que se destaca nos discursos dessa classe, pois, como afirmam veementes: **é necessário o maior reconhecimento em termos de remuneração** (UCE 602). Acrescentam que é preciso **muito o apoio e o reconhecimento não só da população, mas principalmente dos governantes para melhorar salários** (UCE 692), ou seja, **principalmente o reconhecimento da sociedade: salários justos** (UCE 598), pois os **professores precisam de salários dignos** (UCE 440) e, sendo assim, **respeito por parte dos governantes** (UCE 440).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), os fatores relacionados à baixa remuneração podem contribuir para acentuar a precariedade do trabalho docente, pois induz os professores a buscarem estratégias para a complementação dessa renda, ora assumindo uma carga horária de trabalho maior, ora desenvolvendo trabalhos paralelos, os quais podem trazer consequências negativas para o desempenho de suas funções. Nesse sentido, os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013), desenvolvido pelo Movimento Todos pela Educação, apontam que 22% dos professores brasileiros lecionam em duas ou mais escolas.

Embora os discursos apontem com maior intensidade, numa direção indicadora da necessidade de reconhecimento e valorização salarial, outros fatores também se apresentam

como essenciais para que o professor desempenhe seu trabalho de maneira satisfatória. São recorrentes nos discursos as afirmações de que: *a valorização não se trata apenas de aumentos salariais, incluem-se melhores condições de trabalho de modo geral, espaço físico adequado, oportunidades de atualização na formação, incentivos à iniciativa de pesquisas científicas* (UCE 258). Seguindo essa mesma ideia, outros fragmentos de texto indicam ainda que a valorização do professor ocorre por meio de *melhores locais, espaço, material didático* (UCE 219). Aprofundando um pouco os seus discursos, os sujeitos afirmam que, além do salário, as necessidades docentes poderiam ser supridas, por intermédio de *carga horária reduzida, material adequado fornecido pela escola, flexibilidade de horários, condições para que o professor possa desenvolver seu trabalho* (UCE 516).

Como a grande maioria dos cargos de professor da educação básica está vinculado à administração pública, nos discursos dessa classe, o governo se constitui como o principal responsável pela precariedade das condições de trabalho do professor, sendo constantemente citado como aquele que deveria oferecer maior *incentivo financeiro às escolas* (UCE 324), *facilitar a compra de produtos que melhoram o trabalho do professor, por exemplo: data show, notebook, iPad, computadores* (UCE 516). Esse maior *incentivo da parte do governo* (UCE 427) passa também pelo *trabalho docente, tanto estrutural, como físico, mais informação e apoio nas escolas* (UCE 320), pois, como acrescentam, é preciso:

Dar mais estrutura e condições de trabalho. Uma melhor estrutura, que por muitas vezes impede a nossa atuação (UCE 256). *Por exemplo: as escolas ribeirinhas estão precárias e algumas escolas dos centros urbanos também* (UCE 516). *Mais estrutura e condições de trabalho, com escolas mais equipadas* (UCE 655). *Escolas mais estruturadas* (UCE 419). *A estrutura escolar precisa ser mais adequada* (UCE 99). *Precisamos de escolas mais estruturadas para podermos desenvolver o nosso trabalho melhor* (UCE 164). *A estrutura em que o professor trabalha principalmente o de música que não tem espaço adequado nas escolas para lecionar* (UCE 99). *Falta mais apoio dos governantes em termos de condições para o trabalho de educação física: materiais, espaço* (UCE 683). *O espaço físico das escolas é precário* (UCE 335). *Infraestrutura nas escolas* (UCE 440). *Salas mais confortáveis, ambientes arejados* (UCE 598). *Estrutura melhorada do espaço escolar* (UCE 427).

A melhoria das estruturas que dão suporte ao trabalho inclui também a quantidade e a qualidade dos materiais didáticos disponíveis, como pode ser verificado nos seguintes fragmentos de discurso: *os materiais didáticos devem estar atualizados* (UCE 335), *mais recursos didáticos* (UCE 419), *materiais disponíveis* (UCE 598).

De acordo com esses discursos, a redução das circunstâncias que conduzem à precariedade do trabalho, levaria ao *maior reconhecimento e melhoria das condições para exercer as atividades docentes na instituição* (UCE 110). Apontam ainda que, para a criação dessas condições, seria necessário que se atentasse para uma melhor organização, tanto do tempo, como do espaço escolar. Somente dessa maneira é que seriam produzidas melhorias nas *condições de trabalho* (UCE 602). Condições essas que se configurariam como: *horas de trabalho melhores* (UCE 598), *menos alunos em sala de aula* (UCE 598), *mais tempo destinado ao planejamento das atividades e que este tempo seja remunerado* (UCE 602), bem como um *maior número de servidores para que o ambiente escolar seja mais servido e organizado* (UCE 99) e uma maior *participação dos pais* (UCE 419).

Além dessas mudanças, os licenciandos pontuam ainda que há um baixo investimento em formação continuada dos professores, bem como a falta de incentivo para que os mesmos desenvolvam pesquisas científicas. Nesse sentido, alegam que é necessário *ter maior incentivo na formação docente* (UCE 324), *precisa de incentivo aos professores com reciclagem, apoio nas pesquisas* (UCE 655), ou seja, *mais tempo para a formação continuada e o incentivo às pesquisas* (UCE 602).

Em outros discursos, os licenciandos verificam a existência de elementos estruturais que impedem uma diversificação dos métodos, das técnicas e dos espaços destinados ao ensino, por parte do professor. Acrescentam que é preciso haver mudanças no sentido de oferecer *oportunidades na diversificação do ensino* (UCE 110), bem como *mais liberdade para desenvolver atividades externas e extracurriculares* (UCE 419), por meio de *passeios, oportunidades para melhorar o ensino nas salas de aula* (UCE 598).

A mudança da maneira como a maioria dos professores desenvolvem suas atividades em sala de aula, parece ser uma condição essencial para que ocorra uma melhoria no aprendizado dos alunos. Essa condição fica latente nos discursos que atestam: *precisamos mudar a forma de atuação na escola, um maior compromisso por parte dos profissionais que trabalham nas escolas* (UCE 256), sendo que, *acima de tudo estar bem capacitados para podermos oferecer o melhor* (UCE 164), ou seja, *estar bem estruturado através de métodos de ensino* (UCE 164) que proporcionem a *inclusão de todos os alunos* (UCE 419).

Por meio do mapa conceitual apresentado na Figura 32, pode-se visualizar o resumo dos discursos característicos da Classe 2, os quais apresentam como elementos centrais, as necessidades estruturais para o desenvolvimento do trabalho educativo do professor. Verifica-se a existência tanto de estruturas objetivas, como de estruturas simbólicas, limitantes e até

mesmo impeditivas de um desenvolvimento satisfatório da docência, favorecendo a precarização do trabalho do professor e que, dessa maneira, necessitam serem transformadas.

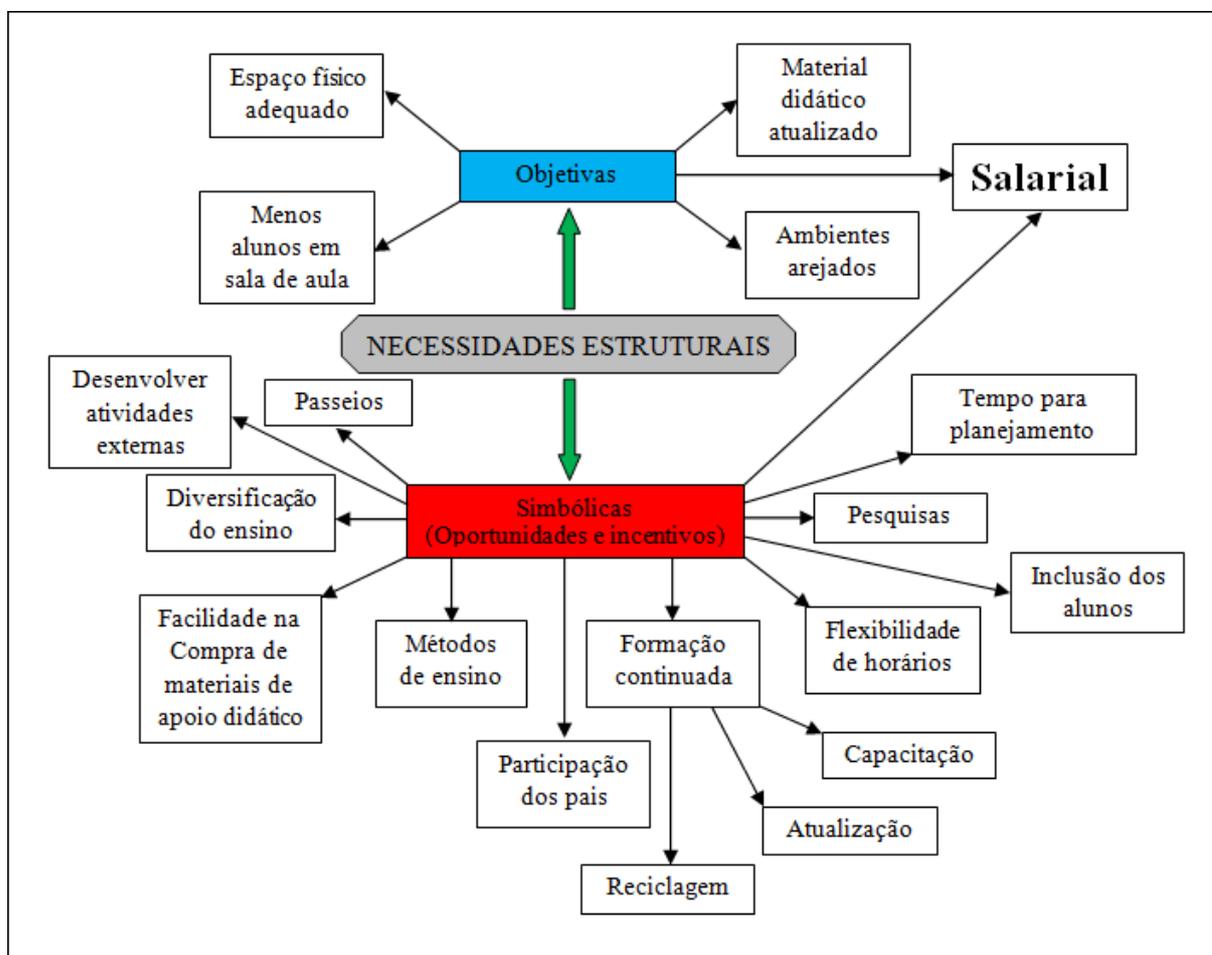


Figura 32: Mapa conceitual da Classe 2.

6.5.3 Segundo Bloco – Processo Ensino/Aprendizagem

O segundo bloco é composto pelos fragmentos de discurso que formaram as classes 3 e 1, no qual estão reunidos aproximadamente 32% de todo o texto analisado. O conjunto de palavras agrupadas nessas duas classes expressam significados reveladores dos posicionamentos dos sujeitos pesquisados, sobre os processos de ensino e aprendizagem. Os discursos dessas duas classes estão focalizados, basicamente, sobre esses processos, ou seja, nas relações interpessoais estabelecidas entre os professores e os alunos, em sala de aula, intermediadas pelos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem.

Nos discursos do segundo bloco ficam evidentes as explicações acerca dos métodos que os sujeitos julgam necessários para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, bem como do posicionamento dos sujeitos (aluno e professor) nesse processo. Assim, os léxicos “aluno” e “professor” são comuns às duas classes de discurso que compõem esse bloco, servindo como uma espécie de “elo” de ligação entre as mesmas. Na Classe 3 estão agrupados os discursos inerentes aos métodos de ensino, nos quais, tanto a imagem do professor como a imagem do aluno, assumem posicionamentos diferenciados, de acordo com o modelo descrito. A Classe 1 trata das posturas adotadas pelo professor, consideradas pelos sujeitos pesquisados como positivas ou negativas, dependendo do método utilizado para o desenvolvimento de suas aulas.

A seguir são descritas e analisadas as duas classes de discurso que compõem o segundo bloco, iniciando-se pela Classe 3, que trata dos métodos de ensino e aprendizagem e oferece o suporte para a análise e compreensão da Classe 1, que trata das práticas docentes.

6.5.3.1 Classe 3 – Método

Na presente classe estão agrupados os fragmentos de texto que indicam o posicionamento dos sujeitos pesquisados acerca dos métodos de ensino utilizados pelos professores para o desenvolvimento de suas aulas. Por meio da contagem de palavras que compõem esses discursos, verificou-se uma ocorrência maior de alguns desses léxicos, obtendo-se o seguinte resultado: a palavra “ensino” foi a mais recorrente nessa classe, sendo escrita 23 vezes pelos sujeitos; a segunda palavra mais utilizada na elaboração desses discursos foi “prática”, tendo sido escrita 17 vezes; os léxicos “método” e “conteúdo” foram utilizados 13 vezes; as demais palavras utilizadas de forma corrente nesses discursos foram: “devem” (12), “recurso” (11), “pedagógico” (11), “aplicar” (9), “teoria” (9), “aprendizado” (9). Os números entre parêntesis indicam a quantidade de vezes que a palavra foi utilizada nos fragmentos de texto dessa classe.

A análise do contexto, no qual essas palavras foram utilizadas nos discursos, indica que os sujeitos pesquisados consideram, inicialmente, a existência de dois modelos de método de ensino, utilizados pelos professores em suas aulas, a partir dos quais buscam coerência para os seus posicionamentos. Inicialmente consideram a existência de um modelo que se baseia nos métodos tradicionais de ensino, o qual Mizukami (2011) denomina de abordagem tradicional do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com essa autora, a abordagem tradicional utiliza frequentemente o método expositivo, no qual o professor é o centro do processo e faz a transmissão dos conteúdos aos alunos. Para Lessard e Tardif (2008, p. 272-273) as “[...] crenças culturais que afirmam que ensinar é dizer, que aprender é escutar, que o saber está incorporado nas matérias ensinadas por pedagogos e manuais, e que a relação aluno-professor é um elemento crucial de qualquer aprendizagem”.

De acordo com os fragmentos de texto agrupados nessa classe de discurso, esse é um tipo de abordagem caracterizada como ultrapassada, que precisa ser substituída, pois como afirmam: *muitos professores ainda utilizam a prática diretiva para que suas aulas ocorram dentro de uma organização, é necessário que estes docentes se inteirem mais sobre os novos rumos que a educação aponta no que se refere à nova função social do professor e possa se utilizar de novas metodologias de ensino e aprendizagem* (UCE 127). Na abordagem tradicional o ensino se caracteriza: “[...] pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, a correspondente metodologia se baseia mais frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe [...], sendo que os alunos são considerados apenas ouvintes, e a sala de aula como se fosse um auditório (MIZUKAMI, 2011, p. 15).

Estabelecido um modelo de método de ensino, o qual provavelmente foi utilizado por muitos de seus professores, durante os anos em que frequentaram a educação básica, que lhes possibilita fazer análises e refutações. Acreditam ser necessária a mudança na *forma de ensinar, estruturar novas formas, inovação no método aplicado no ensino* (UCE 204), ou seja, é preciso uma *renovação metodológica de ensino, abolir o tradicionalismo* (UCE 311). O modelo tradicional é classificado como uma categoria de método de ensino, a qual os professores devem abandonar, juntamente com as práticas decorrentes da sua utilização. De acordo com Moscovici (2012, p. 246) “[...] o pensamento natural é, por excelência, um pensamento classificatório que se esforça de repartir ou agrupar elementos aos quais se relaciona em regiões bem delimitadas”.

Contrapondo-se ao modelo tradicional, os sujeitos propõem a utilização de novos métodos, nos quais o aluno passa a ser considerado um sujeito ativo do seu aprendizado, não dependendo unicamente dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Considerando as características antagônicas desses dois modelos, afirmam que *a visão tradicionalista em que o professor é detentor do saber e subalterniza o aluno, deve mudar dando lugar a tendência pedagógica crítica e social dos conteúdos, em que o professor passa a ser protagonista do ensino aprendizagem juntamente com o aluno* (UCE 121). Verifica-se nesses fragmentos a

presença de elementos oriundos da abordagem sócio-histórica, na qual as interações comunicativas entre o professor e o aluno ocorrem horizontalmente (MIZUKAMI, 2011).

Outro aspecto característico da abordagem tradicional, que os sujeitos pesquisados identificam como negativo ao desenvolvimento do aprendizado, é a desvinculação entre a teoria e a prática, pois pontuam que:

algumas aulas se tornam chatas por causa de muita teoria. Penso que deve haver um balanço entre teoria e prática. O professor deve organizar-se melhor com relação ao planejamento da aula e estar flexível às mudanças no plano de ensino (UCE 221). Acredito também que é necessária a relação entre a teoria e a prática (UCE 265). Aliar em sua didática pedagógica a teoria e a prática (UCE 10). A relação entre professor e aluno e a aplicação da teoria na prática (UCE 295). O docente deve ser comprometido com a teoria apresentada e estudada pelo mesmo e relacionar com a prática, permitindo que o aluno cresça em sua carreira, para ser levado à reflexão e ao aprendizado (UCE 130).

Na abordagem tradicional o ensino é “[...] caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo”. Sendo assim, o contexto social e histórico no qual o professor e o aluno estão inseridos se torna irrelevante para o processo de ensino, “[...] todos deverão seguir um mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos” (MIZUKAMMI, 2011, p. 14-16). Nesse sentido, os fragmentos do texto afirmam que:

na prática docente do sistema educacional brasileiro, em especial na Região Amazônica, é preciso que o professor tenha conhecimento do lugar de trabalho para poder aplicar suas metodologias (UCE 482). Pois não estão sendo contextualizados os conteúdos com a realidade de cada aluno ou região (UCE 489). Uma didática mais atualizada ao contexto social e de globalização, tornando-se mais eficiente na prática (UCE 10). É necessário o professor levar em conta a realidade do aluno, ou seja, o mundo vivido. E aí sim aplicar as práticas pedagógicas (UCE 442). Um bom planejamento pedagógico, levando em consideração a situação e os recursos para cada situação de ensino (UCE 640).

Embora nesses discursos o professor seja chamado a abandonar as práticas que se baseiam no método tradicional, há ainda uma continuidade na imagem de que o professor é o centro do processo educativo. Essa centralidade adquire certa nitidez em alguns dos fragmentos de discurso, como o que afirma: ***o professor deve chamar a atenção do aluno (UCE 265)***. Uma centralidade que é constantemente colocada à prova em outros discursos,

nos quais o professor é solicitado a abandonar a mera retórica, para colocar em prática os métodos que possibilitem a participação dos alunos. Acrescentam que é necessário *sair do discurso e raramente por em prática as novas propostas metodológicas de dinamizar e tornar as aulas atrativas e interessantes ao alunado* (UCE 363).

O aprendizado dos alunos seria facilitado com a utilização, por parte dos professores, de novos métodos de ensino, nos quais as aulas se tornariam mais interessantes e dinâmicas, atraindo a atenção do aluno que, a partir de então, deixa de ser um mero objeto passivo e se transforma num sujeito ativo, juntamente com o professor. Nessas condições, o professor deixa de ser o centro do processo, passando a considerado um dos elementos necessários para a sua concretização. Nesse sentido, acrescentam que *os docentes devem ser mais dinâmicos e companheiros dos alunos, se colocar no lugar dos alunos e sempre buscar novas metodologias de ensinar* (UCE 371). *As crianças perdem esse gosto de estudar, então aulas mais dinâmicas, tornam aulas interessantes e não aulas chatas, com conteúdo sendo memorizado, e não fica o aprendizado* (UCE 569).

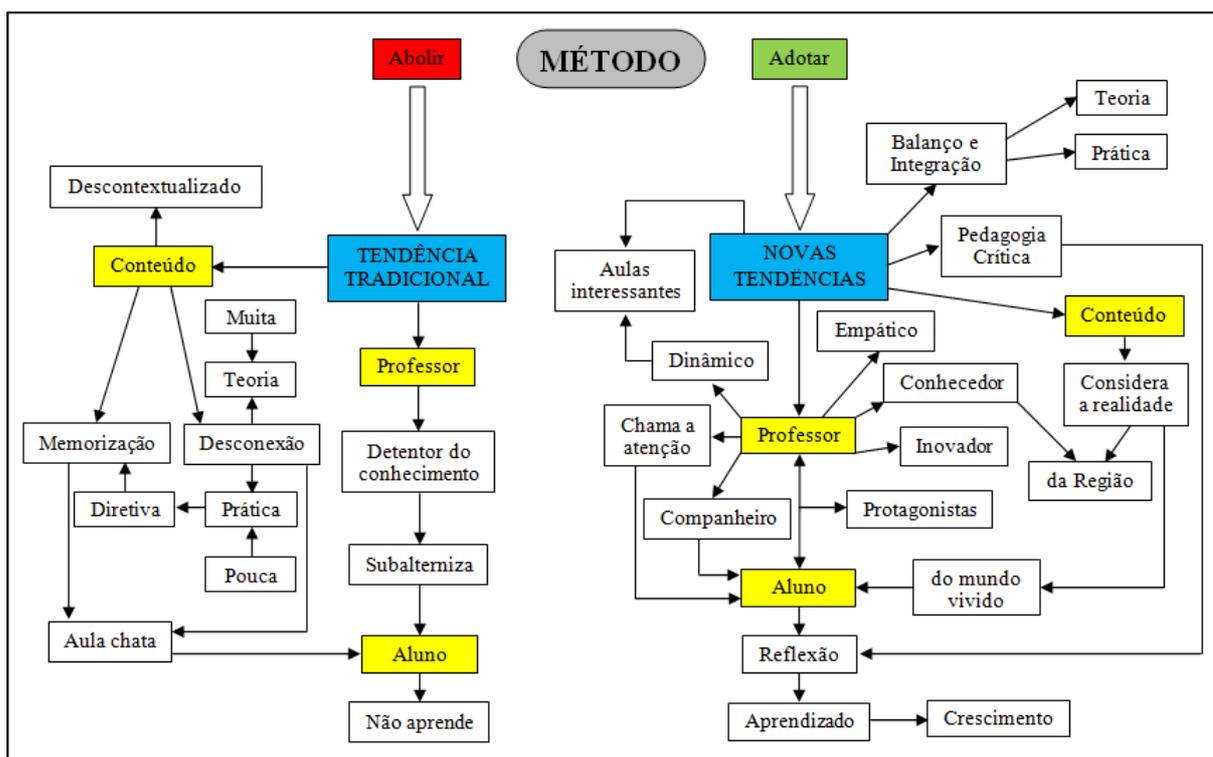


Figura 33: Mapa conceitual da Classe 3.

Os discursos característicos da Classe 3 foram resumidos e transformados no mapa conceitual, que se encontra exposto na Figura 33. Verifica-se que o método de ensino é exposto a partir de duas tendências, que apresentam características antagônicas, que servem

de modelo aos quais os sujeitos se apoiam no momento da construção de uma resposta coerente ao questionamento que lhes fora feito. A partir desses dois modelos metodológicos de ensino/aprendizagem, os sujeitos identificam as características positivas e negativas, que são associadas às práticas docentes, discutidas no próximo subitem.

6.5.3.2 Classe 1 – Prática Docente

A presente classe de discurso recebeu a denominação de Prática Docente, por conter o maior número de UCE relacionadas à dinâmica interativa entre professores e alunos, que são desenvolvidas cotidianamente durante o processo educativo. As palavras mais recorrentes nos discursos que compõem essa classe foram: aluno (75), professor (74), aula (50), sala (28), buscar (15), aprender (12), passar (12), dever (12), fazer (12), conhecimento (11) e estimular (10). Os valores entre parênteses indicam o número de vezes, que os sujeitos pesquisados, utilizaram cada uma dessas palavras em seus discursos.

Os léxicos “aluno” e “professor” foram os mais mencionados, durante os discursos dos sujeitos pesquisados. Os valores calculados para o X^2 das palavras características da presente classe demonstram que, o vocábulo “aluno” é o que lhe está mais fortemente associado ($X^2 = 104$). A palavra “aula” foi a que apresentou o segundo maior valor para o X^2 (83), demonstrando também uma centralidade para a Classe 1, por estar fortemente relacionada com o discurso característico dessa classe.

Uma leitura aprofundada dos textos agrupados na Classe 1 possibilita conferir que, o vocábulo “aluno” desempenha fundamentalmente a função de objeto direto nas orações. Eventualmente essa palavra é utilizada numa função de sujeito, porém, quando a mesma assume essa posição, o faz na forma de um sujeito passivo, na terceira pessoa (ele ou eles). O léxico “professor”, por sua vez, é utilizado no texto, sobretudo, numa função de sujeito ativo, também indicando uma terceira pessoa.

Essa primeira análise permite afirmar que, os licenciandos que elaboraram os discursos agrupados na Classe 1, não se incluem como sujeitos ou objetos no texto e, dessa maneira, não se identificam explicitamente como alunos, tampouco como professores. Essa posição “privilegiada” enquanto observador, retira-lhes a responsabilidade ou comprometimento com as partes observadas, possibilitando que os mesmos façam inferências que não coloquem em risco suas identidades, uma vez que assumem uma posição de “neutralidade”.

O estudo acerca das características individuais dos licenciandos que formularam as respostas agrupadas na Classe 1, possibilita que seja traçado o perfil dos sujeitos que se encontram mais próximos dessa classe. Assim, os sujeitos que mais se correlacionam com a Classe 1 possuem uma idade média de 23 anos, sendo o desvio padrão da mesma igual a 9,2. Trata-se de uma classe característica de acadêmicos jovens, que não possuíam experiências docentes, em sua grande maioria, matriculados nos períodos iniciais dos cursos de Letras, Pedagogia, Música, Matemática e, principalmente, Educação Física, de IES Públicas e Privadas.

Com a retomada ao teor do questionamento inicial (o que precisa mudar na profissão docente?), verifica-se que as respostas agrupadas na Classe 1 estão relacionados com uma visão tradicional e mecanicista de mundo e de educação. È nesse sentido que Jovchelovich (2011, p. 188) afirma que “os objetos são sempre representados em condições que pressupõem estoques prévios de representação, pois geralmente objetos no mundo social já foram representados antes”.

A visão tradicional e mecanicista, baseada na racionalidade técnica, característica dos sujeitos dessa classe, evidencia-se inicialmente pela focalização nos aspectos relacionados especificamente às capacidades e as habilidades do professor, enquanto possibilidades de mudanças na docência. Uma segunda análise possibilita a confirmação dessa perspectiva, constatando que, para os licenciandos que produziram os textos agrupados na Classe 1, o professor é posicionado como o único sujeito (o centro) do processo educativo, aquele que detém o conhecimento e está incumbido da responsabilidade de transmiti-lo aos alunos (MIZUKAMI, 2010).

Nesse modelo, os alunos assumem uma posição de subordinação e de passividade (objeto), em relação ao professor, uma vez que eles são vistos como seres ignorantes que precisam ser educados. A educação, por sua vez, é uma via de mão única, na qual o professor intervém, por meio de sua prática docente baseada nas técnicas, “[...] aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos” (CONTRERAS, 2012, p. 106). De acordo com Mizukami (2011, p. 13) nesse modelo “[...] a ênfase é dada às situações de sala de aula, onde os alunos são ‘instruídos’ e ‘ensinados’ pelo professor”.

Apoiados nesses conhecimentos previamente construídos, os sujeitos pesquisados efetuam a seleção e a descontextualização do objeto, o que configura a primeira fase do processo de objetivação, descrito por Moscovici (2012). Trata-se de “recortes” feitos no objeto a fim de diminuir-lhe a complexidade, pois quando o mesmo se encontra inserido no

seu contexto original, está carregado de um excesso de informações, que podem oferecer ameaças às categorias conceituais, anteriormente construídas pelos sujeitos. Esse excesso de significações necessita ser reduzido, permitindo que uma parte das mesmas seja retida e se encaixe nas categorias prévias de conhecimentos dos sujeitos. Ao serem selecionados os aspectos mais familiares do “ser professor”, ou seja, aqueles que mais se aproximam dos conhecimentos já construídos, esse objeto se torna menos ameaçador e, ao mesmo tempo, mais inteligível para o grupo.

O objeto “ser professor” adquire, então, coerência para os sujeitos que caracterizam essa classe de discurso, ao ser inserido no modelo mecanicista de mundo, de educação e de professor que, provavelmente, os mesmos vivenciaram desde os níveis escolares mais elementares. A apreensão desse objeto, por parte dos sujeitos pesquisados, a partir de um modelo baseado na racionalidade técnica, não dá conta da sua complexidade. Pois como afirma Contreras (2012, p. 104), “ao querer se valer da mesma concepção de ação instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social deve se conduzir como uma engenharia”.

É por meio, então, da análise das práticas docentes de seus professores, que os licenciandos verificam a existência de deficiências, sobretudo, ligadas aos processos comunicacionais desenvolvidos para que ocorra a “transmissão” do conhecimento. Tais deficiências, contudo, não são percebidas como incoerências internas ao modelo (tradicional e mecanicista) no qual se baseiam para fazer suas inferências, mas atribuídas à falta de capacidade ou de esforço dos professores.

Embora tais inferências exponham a visão parcial e reducionista, proporcionada pelo modelo no qual se baseiam, indicam também que esses sujeitos se sentem incomodados e vislumbram possibilidades de mudança. Dessa maneira, verificam ser necessário que os professores “*utilizem formas dinâmicas que estimulem os alunos a participar das aulas*” (UCE 191, grifos nossos). São essas dinâmicas, sugeridas por esses sujeitos, que estão relacionadas aos processos comunicacionais, pois o professor deve “*ser mais dinâmico na sala de aula, o professor conversar mais com os alunos*” (UCE 172, grifos nossos).

A comunicação por uma via unilateral (do professor para o aluno), típica da abordagem tradicional e baseada na racionalidade técnica, é percebida como uma barreira aos processos educativos. Atribuída aos professores a responsabilidade para a mudança, pois verificam que “*tem tanto professor que vai para a sala de aula, senta, fala, fala, fala e os alunos não entendem nada*” (UCE 182, grifos nossos). É nesse sentido que “*o professor tem que ser bastante dinâmico e saber ouvir o aluno*” (UCE 210, grifos nossos), ou seja, “o

professor deveria ser mais espontâneo, mostrar criatividade e buscar sempre interagir com os alunos de forma agradável” (UCE 672, grifos nossos).

Sendo assim, “*muitos professores precisam deixar de lado os métodos tradicionais e procurar inovar em suas aulas, fazendo com que haja a cada dia mais participação dos alunos, interagindo assim com o professor*” (UCE 587, grifos nossos). Esses métodos tradicionais compõem “*o modelo pedagógico que ainda aborda técnicas onde os alunos participam pouco das atividades em sala de aula*” (UCE 146, grifos nossos), sendo que a solução seria “*uma metodologia aberta ao diálogo entre professor e aluno*” (UCE 146, grifo nosso), pois a mesma “*aumentaria a reflexão dos educandos e alcançaria melhor resultado*” (UCE 146). De acordo com Mizukami (2011, p. 15), na abordagem tradicional “*a utilização frequente do método expositivo, pelo professor, como forma de transmissão de conteúdo, faz com que muitos concebam o magistério como uma arte centrada no professor*”.

Embora se sintam incomodados com o modelo de comunicação característico da abordagem tradicional, os discursos analisados nessa classe não demonstram o mesmo incômodo com a centralidade do professor no processo educativo. Pelo contrário, até mesmo ocorre um reforço desse posicionamento, uma vez que, no modelo concebido pela racionalidade técnica, os professores não constroem conhecimentos, ou seja, eles “[...] ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o papel de consumidores, não de criadores” (CONTERAS, 2012, p. 70).

Nessa perspectiva tradicional e mecanicista, os conhecimentos que o professor “*consume*” (pois não os constrói) e que devem aplicar eficientemente, são construídos externamente ao seu campo de atuação profissional e lhes entregues prontos, testados e validados cientificamente, como se fossem produtos novos que acabam de sair de linha de produção de uma fábrica. Esse modelo considera o período de formação acadêmica, como um momento de excelência no qual os conhecimentos produzidos pelas ciências básicas devem ser apropriados, criando-se as condições para que sejam futuramente transmitidos em sala de aula (MIZUKAMI et al., 2010, p. 19).

Enquanto consumidores dos conhecimentos científicos e seus aplicadores, torna-se necessário “*que os professores sempre estejam atualizados com seus assuntos e busquem sempre inovar*” (UCE 152, grifos nossos) e “*fazer sempre cursos de capacitação, buscar conhecimento além da sala de aula*” (UCE 163, grifos nossos) e, dessa maneira, “*a cada dia buscar melhores formas de conhecimento para interagir com o aluno*” (UCE 673, grifos nossos). Considerando que, dentre os aspectos que precisam melhorar na docência, “*uma das*

coisas é o conteúdo passado para os alunos, mais assuntos atualizados e dinâmicas entre professor e aluno” (UCE 299, grifos nosos).

A partir da focalização sobre as técnicas e aos métodos utilizados pelo professor na a “transmissão” de seus conhecimentos, quando indagados sobre as necessidades de mudanças na docência, transmitem a ideia central de que “*o que precisa mudar é a metodologia que muitos professores ainda utilizam para repassar os assuntos, tem que incentivar o aluno a buscar o conhecimento*” (UCE 576, grifos nossos). As técnicas utilizadas pelos professores devem enfatizar “*a forma de planejamento das aulas, com o intuito de fazer com que os alunos possam participar das aulas, sem ser obrigação e sim por vontade própria, nas qual uma atividade que está sendo repassada será repetitiva tanto para o aluno como para o professor*” (UCE 696, grifos nossos).

Nesse sentido, Mizukami (2011, p. 16) afirma que “a motivação para a realização do trabalho escolar é, portanto, extrínseca e dependerá de características pessoais do professor para manter o aluno interessado e atento”. Nessas condições, o professor assume uma posição ideologicamente central no processo educacional, ao ser considerado como mero consumidor e aplicador técnico de conhecimentos válidos. A sua centralidade nesse processo, encontra-se justamente na responsabilidade se apropriar profundamente desses conhecimentos, para aplicá-los eficientemente.

A eficiência na “transmissão” dos conhecimentos se torna totalmente dependente das capacidades individuais dos professores. Essas capacidades estão relacionadas também ao preparo, não somente intelectual dos professores, como também emocional e afetivo. São os apontamentos presentes em alguns discursos característicos dessa classe, pois os licenciandos indicam que: “*em muitos casos nos deparamos com professores despreparados para assumir uma sala de aula, por problemas familiares, trazendo assim, um desconforto mental e psicológico para os alunos, que buscam aprimorar seus conhecimentos na sala de aula*” (UCE 26, grifos nossos).

A centralidade, na qual o professor é simbolicamente posicionado no sistema educativo, possibilita que sejam criados sistemas ideológicos, que descontextualizam os problemas educacionais e os coloquem sob a sua responsabilidade. O preparo do professor se transforma numa responsabilidade individual, que vai muito além do seu preparo intelectual e técnico, torna-se imperativo que o mesmo esteja afetiva e emocionalmente preparado e, dessa maneira possua “*a vontade de ensinar, ter prazer no que faz*” (UCE182). Para enfrentar todas as dificuldades encontradas em sala de aula “*os professores realmente tem que ter prazer em*

dar aula” (UCE 680), ao mesmo tempo em que “*os docentes precisam valorizar a si mesmos, sua profissão e exercê-la da melhor maneira possível*” (UCE 587).

Como mencionado anteriormente, nos discursos agrupados na Classe 1, os sujeitos não se identificam como professores, tampouco como alunos. As análises das inferências coletadas, por meio de seus discursos, demonstram que os mesmos se posicionam enquanto observadores dos processos educativos e das interações entre professores e alunos. Posicionados enquanto observadores e não atores de tais processos, suas inferências são focalizadas nos aspectos relacionados à prática docente, basicamente nas capacidades e habilidades dos professores, considerando-os como únicos sujeitos ativos nesses processos.

Para dar sentido ao mundo no qual estão inseridos, bem como tornar coerente a opção em cursar uma licenciatura, os sujeitos necessitam buscar respostas para as dificuldades encontradas no exercício da docência. Tais respostas, contudo, devem ser coerentes a ponto de não colocar em questão essa opção e, com isso, salvaguardar as identidades sociais dos mesmos. Analisando-se essas repostas com base na teoria das atribuições, constata-se que as mesmas se configuram como atribuições disposicionais, ou seja, aquelas relacionadas a fatores ligados ao professor. Ao focalizarem nesses aspectos, desconsideram os elementos externos à pessoa do professor, como por exemplo, aqueles relacionados aos fatores sócio-históricos, econômicos e políticos, aplicando dessa maneira a denominada regra subtrativa, considerada também como erro fundamental de atribuição (MICHENER, DELAMATER e MYERS, 2005; DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

De acordo com Dela Coleta e Dela Coleta (2006), as capacidades são fatores internos à pessoa, sendo os mesmos incontroláveis por ela. As habilidades estariam relacionadas ao esforço empreendido na execução de uma determinada tarefa e, dessa maneira, são classificados como fatores também internos, mas que são controláveis pela pessoa. De acordo com Michenner, Delamater e Myers (2005), as atribuições disposicionais são tipicamente produzidas por sujeitos que se posicionam enquanto observadores (alunos) e que possuem pouca familiaridade com o ator (professor).

A focalização nos fatores internos possibilita que os sujeitos diminuam a angústia e o desamparo causados pelas situações que fogem ao seu controle. Por meio da aplicação da regra subtrativa os sujeitos enfatizam as características pessoais dos professores, as quais estão relacionadas às suas capacidades e as habilidades, criando condições psíquicas favoráveis para que os mesmos retomem o controle da situação.

Inicialmente tomam como base o estereótipo do professor, baseado no modelo tradicional e mecanicista, carente de dinâmicas comunicativas que estimulem a participação

dos alunos em sala de aula, por utilizar métodos tradicionais para desenvolver suas aulas e possuir conhecimentos desatualizados. O controle é reestabelecido com a reconstrução dessa imagem de professor, ao formarem uma estrutura imagética e substitutiva de professor (o que pretendem ser), configurando a segunda etapa do processo de objetivação (CHAMON e CHAMON, 2007). Trata-se da construção de um modelo professor habilidoso com as técnicas comunicativas e os métodos de ensino, esforçado para não repetir os mesmos “erros” cometidos pelos antigos professores. De acordo com Lahlou (2011, p. 72), “[...] a representação social pode ser vista como um *carrefour*: passagem entre material e ideal, passagem entre individual e social”.

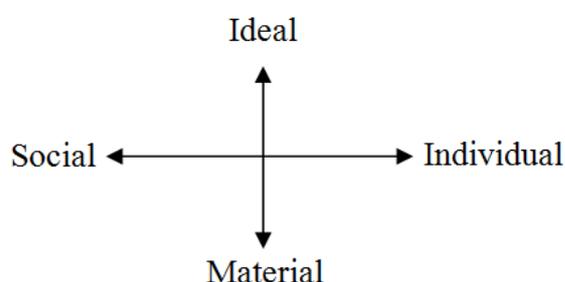


Figura 34: A representação no *Carrefour*.
Fonte: adaptado de Lahlou (2011)

Dessa maneira, os sujeitos dessa classe de discurso objetivam o “ser professor” a partir de duas perspectivas diferentes e, até antagônicas em determinados aspectos relacionados à prática docente. A imagem precursora do objeto, a qual serviu de base para a sua própria reconstrução, fora elaborada a partir de um modelo tradicional e mecanicista de professor. Representações dessa imagem revelam que a sua formação e afirmação ocorreu ao longo das vivências e interações sociais, pelas quais os sujeitos mantiveram com seus professores, durante os anos de escolarização básica. Essa imagem de professor é caracterizada a partir das suas práticas em sala de aula, que são percebidas como inadequadas pela falta de habilidade e esforço do mesmo em mudá-las, sendo assim denominadas de “posturas inadequadas”.

De acordo com Moscovici (2012), no campo representacional (ou na imagem) existe uma unidade hierarquizada de elementos. Essa hierarquia entre os elementos se encontra num estado de equilíbrio dinâmico e, dessa maneira, na iminência de sofrer reconfigurações, pois como afirma Bourdieu (2004, 2007), todo campo é permeado por forças conflitivas. São esses conflitos que dão a instabilidade interna à imagem de “professor”, originalmente construída pelos sujeitos. Os mesmos percebem a existência de inconsistências, problemas ou

deficiências nesse modelo, atribuindo aos professores a responsabilidade por essas ocorrências indesejáveis.

São localizados, então, fatores relacionados a determinadas capacidades e habilidades, que são internas à pessoa, indicando a possibilidade de uma nova maneira de “ser professor”. Esse novo modelo de professor dependeria unicamente do domínio e desenvolvimento das capacidades e habilidades, que se encontravam deficientes no modelo anterior. Ficam estabelecidas as condições lógicas para a reconstrução da imagem anterior, a qual adquire uma nova configuração. Essa nova imagem do “professor” incorpora novos elementos, que reconfiguram a sua hierarquia interna mantendo, ao mesmo tempo em que mantém intactos outros elementos da imagem original.

A segunda imagem, construída pelos sujeitos dessa classe de discurso, mantém a centralidade do professor no processo educacional e, desse modo, permanece como o principal sujeito do conhecimento. Essa imagem recebeu a denominação de “posturas positivas”, pelo fato dos sujeitos utilizarem elementos que possibilitam uma reconfiguração das práticas docentes. Assim, não se trata da criação de uma imagem nova, substituindo a anterior, pois apenas substituem os elementos que identificam como comprometedores para a boa prática docente, mantendo a sua essência original.

Nessa classe de discurso são identificadas ancoragens psicológicas, que possuem um potencial protetor das identidades pessoal e social dos sujeitos que elaboram essas representações. Sobre esse aspecto, Chamon e Chamon (2007, p. 135) afirmam que “[...] o grupo exprime sua identidade por meio do sentido que ele atribui ao objeto de representação”. Ao optar em cursar uma licenciatura, a novidade (“ser professor”) se torna incontornável e necessita ser transformada para se integrar ao universo de pensamento pré-existente (JODELET, 2001).

Os sujeitos necessitam efetuar transformações nesse objeto, pois a forma anteriormente assumida apresenta características que não se encaixam na nova hierarquia de valores, tampouco nos modelos conceituais de professor, capazes dar um sentido de garantir uma identidade socialmente valorizada. É nesse aspecto que Moscovici (2012, p. 156) afirma que “[...] uma representação social emerge onde há perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação dos conhecimentos submerge as regras da sociedade”.

A partir da identificação de dois tipos diferentes de práticas docentes, da constatação de que tanto uma como a outra depende das capacidades e habilidades pessoais dos professores, o “ser professor” adquire um sentido que está ancorado nas capacidades e habilidades relacionadas ao esforço, dedicação, comprometimento, empenho, bem como aos

sentimentos de amor e paixão. Essas habilidades, capacidades e sentimentos que os sujeitos acreditam ser necessários ao professor, remetem à ideia de vocação, que de acordo com Arroyo (2011, p. 33) estão diretamente relacionadas “[...] à ideia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação” (ARROYO, 2011, p. 33).

Trata-se de uma imagem difundida socialmente da docência, a qual se configura como uma ocupação simples, que é facilmente desempenhada por aquelas pessoas que nasceram com a vocação para ensinar, estando o amor e a dedicação num patamar de importância mais elevado do que as competências desenvolvidas ao longo da formação e da prática dos professores (ARROYO, 2011).

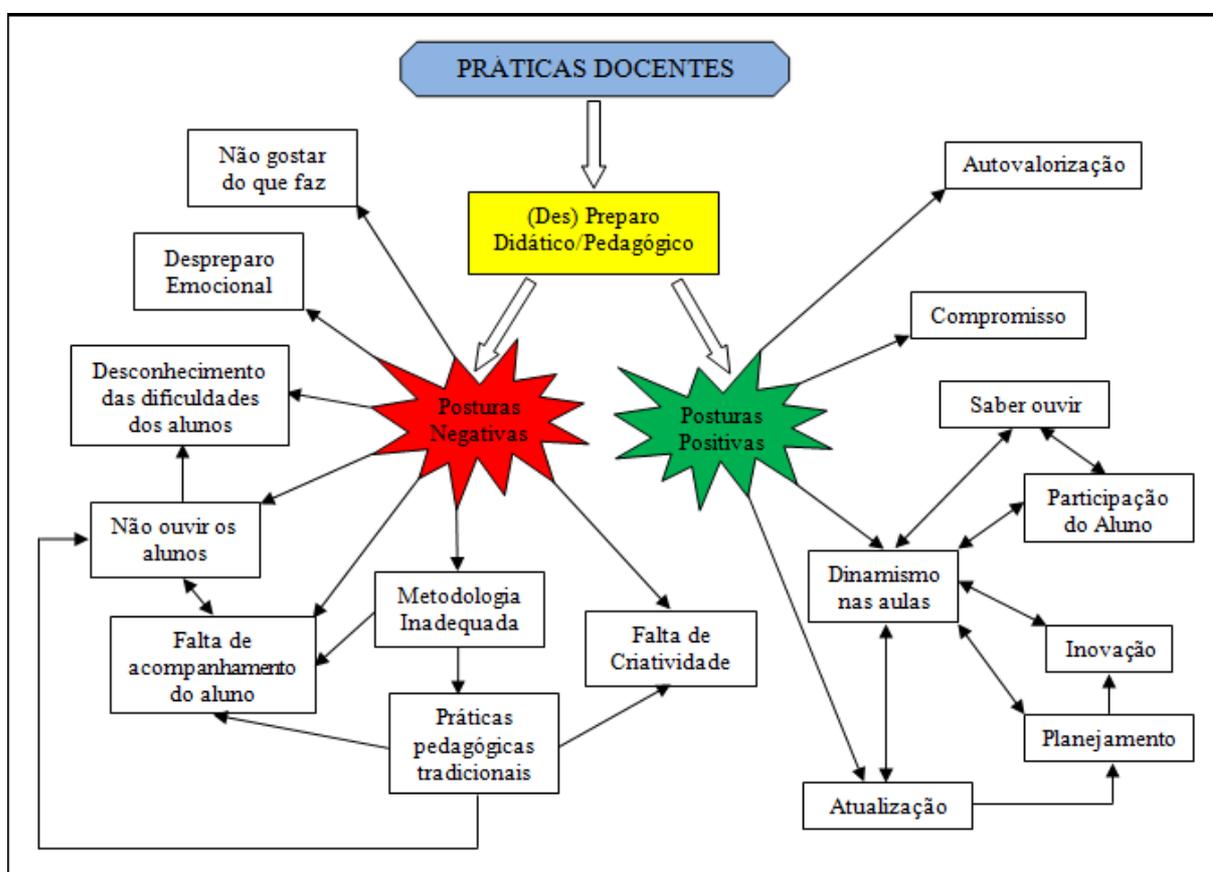


Figura 35: Mapa conceitual da Classe 1.

A Figura 35 apresenta um resumo dos discursos característicos da Classe 1, na forma de um mapa conceitual em que possibilita a visualização das posturas positivas e negativas, assumidas pelo professor, durante as suas práticas docentes. Cada uma dessas duas posturas está ligada a uma rede de palavras, dotadas de significados e que representam as ancoragens, nas quais os sujeitos se apoiaram durante a construção de suas representações sociais.

A partir dessas inferências verifica-se que, a imagem do objeto “professor”, construída pelos sujeitos característicos dessa classe de discurso, gira em torno do “modelo” que os mesmos se apropriaram a partir das suas vivências enquanto alunos. Inserido no modelo tradicional e mecanicista, o objeto é transformado e assume determinadas características desse paradigma. Contudo, esse movimento não ocorre unilateralmente, pois esse objeto também cede algumas de suas características ao modelo original e, dessa maneira, semelhantemente o transforma. Esses dois movimentos adaptativos, caracterizam a dinâmica conflituosa do campo representacional proposta por Bourdieu (2004, 2007), sendo que o objeto “professor” se insere nessa dinâmica a partir desses dois modelos.

O conflito entre as imagens percebida e idealizada de professor demonstra que “[...] as representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’ [...]” (MOSCOVICI, 2010, p. 216). Corroborando com essa ideia, Jovchelovich (2011, p. 188) acrescenta que “formas cotidianas de saber, tais como as representações sociais, se fundam em conteúdos prévios por meio da ancoragem, que liga o objeto com o passado e suas significações”, as quais, de acordo com Moscovici (2010, p. 216), estão baseadas nos sistemas de crenças dos sujeitos “[...] ancorados em valores, tradições e imagens do mundo da existência” (MOSCOVICI, 2010, p. 216).

A imagem do objeto, formada pelos sujeitos nessa classe, remete os discursos dos mesmos aos temas centrais que permeiam as relações (principalmente do modelo idealizado) estabelecidas entre professores e alunos num ambiente educacional especificamente localizado: a sala de aula. Para Moscovici (2010, p. 226), “[...] as representações sociais possuem uma estrutura temática cujos efeitos léxicos e sintáticos são incontestáveis”, ou seja, “[...] há correspondência entre as palavras mais frequentes da linguagem e os temas essenciais do modelo figurativo e, dessa forma, entre a representação social e a linguagem temática” (MOSCOVICI, 2012, p. 216).

Por meio da Figura 36, buscou-se apresentar esquematicamente a organização da estrutura temática formada, a partir dos discursos característicos da Classe 1, sendo que a interação estabelecida entre o professor e os alunos está simbolizada graficamente por uma seta bidirecional, preenchida na cor azul, situada entre duas figuras geométricas representativas do professor e do aluno respectivamente. De acordo com os discursos dos sujeitos pesquisados, resumidos nessa figura, o aluno anseia participar ativamente do processo ensino/aprendizagem, ou seja, de ser um “sujeito” nesse processo, uma vez que possuem vontade própria e necessitam participar ativamente nas aulas. É por meio do processo

ia afirmar que “[...] a representação hegemônica entre os sujeitos sobre o trabalho do professor continua sendo a da docência como vocação”.

Com essas características, o objeto “professor” se torna familiar para os sujeitos da Classe 1 e, por meio dos processos comunicacionais empreendidos pelo grupo, essas características se transformam em algo objetivo, por ser consensual. Nesse ínterim, Jovchelovich (2011, p. 74) pontua que a objetividade das RS “[...] se origina na constância e na institucionalização das práticas humanas, que se solidificam e estabilizam por meio dos processos de transmissão e conferem aos ambientes simbólicos seu caráter factual e dado” (JOVCHELOVICH, 2011, p. 74).

Considerando os discursos agrupados nas quatro classes, verifica-se uma exclusão do princípio explicativo para a atual desvalorização docente, ou seja, a sua origem histórica e os diferentes significados que lhe foram sendo atribuídos ao longo do tempo. Há um esquecimento dos fatores históricos e sociais que proporcionaram a construção das ancoragens psicossociológicas, que ligam a imagem do professor à imagem mítica do sacerdote. Um sujeito “escolhido por Deus” e a quem era confiada a nobre missão de disseminar os valores inspirados em preceitos religiosos do evangelho, como forma de salvação das almas humanas. Tampouco esses discursos mencionam que a imagem depreciativa do professor fora construída socialmente, a partir da inserção escolar dos professores regentes, que eram sujeitos leigos destinados a suprir a carência de professores habilitados, devido à expulsão dos padres jesuítas do Brasil, no século XVIII. Fica menos evidente ainda, o elo de ligação histórica entre os sentimentos de amor, de dedicação e de cuidado, constantemente mencionados nos discursos, com e as características ideologicamente relacionadas à maternidade, a partir da crescente inserção feminina na docência.

Destaca-se, contudo, a imagem do professor enquanto técnico especialista, embora não fique claro nos discursos dos sujeitos pesquisados, que eles percebiam que a origem histórica e social desse modelo de professor está atrelada à estruturação e institucionalização dos sistemas de ensino. Um processo iniciado com a necessidade de especialização da mão de obra, no intuito de colocar em prática o sonho moderno de um desenvolvimento linear e infinito. Sonho esse que se inicia tardiamente no Brasil, conduzindo ao surgimento de instituições especializadas, as quais adquirem uma centralidade na vida humana, sendo a escola uma dessas instituições, que passa a ser responsável pela transmissão dos bens culturalmente acumulados. É dessa maneira que “a vocação, fortemente associada à concepção de educação com arte em períodos anteriores, se transverte na missão de transmitir a racionalidade científica por meio da escola” (BARRETTO, 2010, p. 290).

Utilizando-se das características desse modelo tradicional e tecnicista de professor especialista, os sujeitos pesquisados reconstróem simbolicamente a imagem de professor, evidenciando-se também, a transposição de conceitos teóricos. Tais conceitos questionam o modelo tradicional e mecanicista, sugerindo que o professor seja pensado (e pense a si próprio) a partir de uma perspectiva crítica, ou seja, enquanto um prático reflexivo. Completando essa imagem polifásica, os sujeitos adicionam elementos vocacionais, a fim de diferenciar a docência de outras profissões e, dessa maneira, garantir uma identidade profissional socialmente reconhecida.

Com a naturalização dessa imagem, fica excluído o princípio histórico explicativo para a sua desvalorização, no qual a docência se encontra simbolicamente presa aos ideais vocacionais do sacerdócio e da maternidade. Os significados depreciativos atribuídos ao termo “vocação” possibilitaram a criação e a consolidação de um estereótipo de professor, ou seja, um sujeito que possui pouca ou nenhuma qualificação, que desempenha um ofício tipicamente feminino e, dessa maneira, o faz por amor e vocação e não como uma necessidade laboral, que mereça ser reconhecida como um trabalho profissional.

A imagem estereotipada de professor, que ainda hoje impregna nosso imaginário, dificulta a visão da docência como profissão, pois, de acordo com Arroyo (2011, p. 33) “somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos em ser”. É esse estereótipo que categoriza a docência como um ofício que deve ser desempenhado de forma voluntária, amorosa e desprezado das contrapartidas materiais, o que, de certa maneira, desvincula-a das necessidades remuneratórias, que são características de qualquer profissão.

É uma imagem que se encontra naturalizada e que atualiza constantemente, assumindo novas feições e criando efeitos cíclicos de desvalorização, que dificultam e até mesmo impedem a criação de uma imagem de professor enquanto profissional qualificado. Os efeitos históricos dessas ancoragens dificultam a reconstrução da imagem do professor, de maneira que se possa considerar a docência como um trabalho especializado, realizado por sujeitos que se encontram inseridos num mercado de trabalho e que, dessa maneira, necessitam vender a sua mão de obra como forma de adquirir os meios necessários para a sobrevivência própria e da sua família.

Segundo Arroyo (2011, p. 33) “é difícil sairmos de certos traços que vêm de longe, que não perdem relevância, apenas são destacados sob um olhar secularizado”, naturalizando-se à imagem do professor. Para que se tenha uma visão crítica do objeto, no sentido de buscar a superação desses traços estereotipados que impregnam e depreciam a imagem do professor, é necessário observá-lo sob uma perspectiva histórica, ou seja, historicizá-lo. Pois é por meio

campos diversos, o objeto é permeado por saberes também diversos, que possibilitam a sua construção e reconstrução intersubjetiva, a partir das interações comunicativas, empreendidas pelos sujeitos que transitam por esses campos. São esses saberes, que fornecem aos sujeitos os elementos necessários para o estabelecimento de uma coerência interna ao objeto, bem como possibilitam que os sujeitos se situem de maneira coerente no espaço social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos condenados a ser livres, pois temos que fazer escolhas e toda escolha implica necessariamente em renúncia.
(Jean-Paul Sartre, 1905 – 1980)

Esse item reúne as considerações que se fazem necessárias ao atingir os objetivos propostos no presente estudo. Não se trata de conclusões ou de um fechamento do trabalho, pois muitos dos questionamentos iniciais não são totalmente respondidos, surgindo outros ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim, não se pode dizer que as considerações aqui apresentadas sejam conclusivas, tampouco permitam finalizar as discussões sobre o tema. Admite-se que a presente pesquisa possui limitações, fruto das escolhas apontadas por Sartre, na epígrafe acima, assim como das restrições temporais institucionalmente impostas e dos fatores ligados às capacidades pessoais e cognitivas do pesquisador.

Os sujeitos de pesquisa do presente estudo foram acadêmicos que se encontravam matriculados em cursos de licenciaturas da cidade de Santarém/PA, considerando-se como objeto de estudo o “ser professor”. Os objetivos propostos foram: caracterizar o perfil sociodemográfico desses estudantes, quanto aos aspectos inerentes aos seus percursos estudantis e das suas escolhas acadêmicas, analisar as representações sociais formadas por esses sujeitos, sobre o objeto “ser professor” e descrever as estratégias de (re)construção da identidade docente, durante o percurso acadêmico.

Como ferramenta de coleta de dados, foi utilizado um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, por meio do qual se buscou captar as respostas dos sujeitos pesquisados, com o intuito de se atingir parte dos objetivos propostos. O questionário foi dividido em cinco eixos temáticos, por meio dos quais se buscou coletar informações sociodemográficas dos sujeitos pesquisados, assim como os dados acerca das suas escolhas profissionais, das estratégias para a (re)construção identitária, as opiniões sobre a formação e a prática docente.

Participaram da presente pesquisa 580 acadêmicos matriculados em nove cursos de licenciatura, de quatro Instituições de Ensino Superior (IES), duas públicas e duas privadas, da cidade de Santarém/PA. As licenciaturas, nas quais os sujeitos pesquisados estavam matriculados, eram as seguintes: Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música e Pedagogia. Caracterizou-se como um estudo transversal exploratório e descritivo, cuja abordagem do problema ocorreu de forma quantitativa e qualitativa.

Os dados acerca da distribuição de gênero entre os cursos evidenciaram que as mulheres representavam maioria entre os sujeitos pesquisados, havendo certa semelhança nessa distribuição entre as IES públicas e privadas. Esses dados de certa forma reproduzem a realidade da população nacional, pois os dados do censo demográfico demonstram que as mulheres são maioria entre os brasileiros, embora esse percentual não seja tão expressivo quanto ao encontrado no presente estudo (62,1%). Essa superioridade no percentual de mulheres é característico das licenciaturas, como constatado em diversos estudos realizados no Brasil (GATTI e BARRETTO, 2009; CHAMON, 2003 e 2007; RANGEL, 2008; CARVALHO, 2012; MOREIRA, 2012).

O processo pelo qual as mulheres passaram representar uma maioria percentual entre os professores, denomina-se de “feminização do magistério” e tem origens psicossociais. Essa origem social se confunde com o projeto de instauração do ensino público brasileiro, inicialmente empreendido pelos padres jesuítas. Posteriormente esse projeto foi assumido pelas mulheres, devido à associação entre as características psíquicas maternas, como o amor e o cuidado e o ato de educar, passou-se a considerá-las como mais habilitadas para desempenhar o papel social de professora, pois o mesmo, de certa forma, confundia-se com o papel de mãe.

A partir do cruzamento entre os dados referentes às variáveis Gênero e Curso, verificou-se que o percentual de mulheres matriculadas nos nove cursos pesquisados não era homogêneo, sendo que esse percentual se equiparava ao percentual masculino em alguns cursos e era superado por ele em outro. Embora as mulheres representassem a maioria nos cursos de Pedagogia (88,6%), de Letras (80%), de Biologia (70,5%) e de Geografia (69,6%), essa diferença não foi tão expressiva para os cursos de Matemática (63,3%), de História (62,5%) e de Física (57,1%). Os cursos nos quais os gêneros estavam distribuídos de forma semelhante foram os de Educação Física, nos quais o percentual de mulheres representava a uma pequena superioridade (52,7%). No curso de música, por sua vez, estavam matriculados o maior percentual de sujeitos do gênero masculino (60,3%).

Ficou evidenciado dessa maneira que, um maior percentual de sujeitos do gênero masculino estava matriculado nos cursos que oferecem uma preparação de caráter mais técnico, nos quais os aspectos pedagógicos parecem não se evidenciar com a mesma profundidade. Os professores formados nessas áreas se destinam ao ensino de disciplinas que compõem os currículos dos níveis mais avançados da Educação Básica. Além da habilitação para a atuação docente, esses cursos oferecem uma alternativa para o profissional exercer suas atividades em ambientes não escolares. Alternativas laborais variadas criam possibilidades

mais flexíveis, que se alinham com o atual modelo de trabalho, defendido por Sennett (2010), que caracteriza o novo capitalismo. Dessa maneira, os cursos que formam profissionais para áreas técnicas, que possibilitam ainda a atuação do sujeito como professor, parecem proporcionar uma maior segurança quanto à inserção no concorrido, volátil e flexível mercado de trabalho.

Em contrapartida, os cursos destinados à formação de professores dos níveis mais elementares da Educação Básica, como os de Pedagogia, por exemplo, concentra o maior percentual de sujeitos do gênero feminino. Esses são os cursos majoritariamente influenciados pelo processo de feminização, descrito anteriormente, que atinge o magistério. Por se tratar de uma categoria que trabalha quase que exclusivamente com crianças, a função social desses professores está associada ao sacerdócio, à vocação e ao amor. Sendo assim, está carregado de conteúdos simbólicos e permeado por ideologias capazes de transformar e subalternizar a figura dessas professoras.

Os resultados encontrados revelaram que o perfil sociodemográfico dos licenciandos pesquisados os caracteriza como jovens que se encontram, em média, próximos aos 23 anos de idade, que são majoritariamente do gênero feminino, oriundos de famílias numerosas, que possuem três ou mais filhos, cuja renda mensal gira em torno de três salários mínimos. A maioria desses sujeitos trabalha entre um e três turnos diariamente, recebendo até três salários mínimos mensais e, dessa maneira, ajuda no sustento da família ao mesmo tempo em que divide a residência com os pais e irmãos. São jovens que, na sua quase totalidade, cursaram o Ensino Médio regular, totalmente em escola pública, cuja uma parcela pequena dos pais possui diploma do Ensino Superior.

Não há, contudo, a homogeneização quanto às características médias descritas acima, pois diferenças consideráveis foram encontradas a partir dos cruzamentos entre as variáveis relacionadas à idade, ao tipo de IES e ao curso de licenciatura no qual os licenciandos estavam matriculados, bem como em relação ao nível de escolarização dos pais desses estudantes. Considerando-se as diferenças encontradas entre a média das idades dos sujeitos matriculados nos dois tipos de IES pesquisadas, verificou-se que os licenciandos matriculados nas IES Públicas tendiam a ser mais jovens em relação aos matriculados nas IES Privadas.

A média inferior das idades encontradas nas IES Públicas está diretamente relacionada com o fato de que a maioria dos licenciandos matriculados nessas instituições, aproximadamente 53%, dedica-se exclusivamente aos estudos. De maneira inversa, a idade média mais elevada dos licenciandos matriculados nas IES Privadas está diretamente associada ao fato de aproximadamente 62,5% desses sujeitos associar os estudos com algum

tipo de atividade laborativa. Muitas vezes a inserção precoce no mercado de trabalho faz com que os jovens protelem o sonho de cursar o Ensino Superior.

Esse adiamento, ao que parece, é mais frequente entre os homens e está diretamente relacionado às diferenças de idade com que os diferentes gêneros se inserem no mercado de trabalho. De acordo com dados do DIEESE (2011), comparado com o gênero feminino, é mais prematura a inserção de jovens do gênero masculino no mercado de trabalho. Uma das consequências se mostrou visível no presente estudo, pois se verificou que as mulheres possuíam uma tendência maior de adentrarem para o Ensino Superior com uma idade média inferior à dos homens.

Comparando-se as médias de idade dos sujeitos matriculados nos diferentes cursos pesquisados, também se evidenciaram diferenças importantes. Essas diferenças se explicitaram mais fortemente nos cursos de História, Pedagogia e Geografia, em relação aos demais, uma vez que as médias de idade desses cursos foram as mais altas. O curso de Pedagogia foi o que, particularmente, demonstrou a ocorrência das maiores variações de idade entre os sujeitos. As médias mais baixas de idade foram encontradas, respectivamente, entre os licenciandos matriculados nos cursos de Matemática, Biologia, Educação Física, Música e Letras.

A partir do cruzamento entre as variáveis relacionadas ao curso no qual os sujeitos estavam matriculados e o nível educacional de seus pais, verificou-se diferenças importantes no “capital cultural” dessas famílias (NOGUEIRA e CATANI, 2012). Os cursos nos quais estavam matriculados os acadêmicos de capital cultural familiar mais baixo foram: Geografia, História, Matemática e Pedagogia, cuja maioria dos pais não havia concluído o Ensino Fundamental. Os acadêmicos cujas famílias eram compostas, em sua maioria de pais que haviam concluído o Ensino Fundamental, porém não haviam concluído o Ensino Médio, estavam matriculados majoritariamente no curso de Letras. Os mais elevados níveis de escolarização dos pais dos estudantes e, dessa maneira, de maior capital cultural, foi encontrado entre os estudantes matriculados nos cursos de Biologia, Educação Física, Física e Música.

O perfil dos sujeitos pesquisados fornece pistas interessantes quanto aos limites e possibilidades de opção profissional, pois como afirma Arroyo (2011), existem trabalhos e profissões que estão ao alcance dos filhos e, sobretudo, das filhas dos trabalhadores pertencentes às camadas médias baixas. Nesse sentido, a opção de cursar uma licenciatura se estar alinhada com as possibilidades que essa escolha pode oferecer num futuro próximo, quando da inserção do sujeito enquanto profissional no mercado de trabalho. Tais limites e

possibilidades, certamente “pesam” no momento em que o sujeito se depara com a possibilidade de escolher um ou outro curso de licenciatura, pois essas escolhas são determinantes do seu futuro profissional e, com isso, das suas futuras condições de trabalho.

As condições em que o exercício da docência se desenvolve na educação pública brasileira têm sido alvo de constantes debates acadêmicos e de pesquisas científicas na atualidade. O professor se defronta cotidianamente com uma série de fatores que dificultam e, até mesmo, impedem que suas atividades laborais sejam exercidas de uma maneira satisfatória. Muitos desses fatores se apresentam na sua forma objetiva, enquanto outros são simbolicamente construídos. Objetivamente, o professor convive com problemas estruturais relacionados ao sistema educacional, como por exemplo, a insuficiência de recursos materiais, os baixos salários e a excessiva carga de trabalho. Simbolicamente, essas limitações e deficiências proporcionam a construção de imagens depreciativas tanto do professor, como da sua prática profissional.

Excluída de uma categoria profissional específica, a docência assume as características de um ofício, ou seja, de uma atividade laborativa não especializada que pode ser comparada aos trabalhos manuais que não possuem o mesmo *status* social das profissões. Nessas condições, a docência não se torna a opção mais atrativa para os jovens que estão em busca de uma carreira profissional, pois ser professor carece de valorização e de reconhecimento social, que possibilite a construção de identidades pessoais e profissionais satisfatórias.

Não dispõe de um *status* à altura da sua necessidade social, uma vez que o professor desempenha um papel fundamental na socialização de crianças, jovens e adultos, caracterizando-se como um intermediador cultural, possibilitando a apropriação dos conhecimentos histórica e socialmente construídos. Com base nas necessidades de transmissão do “capital cultural” (BOURDIEU e PASSERON, 2011), o Estado assume a vanguarda desse projeto, tornando-se o principal responsável pela sua execução.

Enquanto atividade executada sob a responsabilidade pública, a função social do professor, sobretudo daqueles que atuam na educação básica, adquire determinadas características inerentes aos empregos públicos. Tais características fazem com que o cargo público de professor adquira uma série de vantagens, que não são oferecidas aos trabalhadores da iniciativa privada, como por exemplo, a estabilidade no emprego e vantagens previdenciárias. Associadas a essas vantagens está a grande quantidade de vagas para o cargo de professor, oferecidas no setor público, que transformam a docência numa opção possível, principalmente para os jovens pertencentes aos extratos sociais e econômicos mais baixos da população e que, dessa maneira, possuem limitadas possibilidades de escolha laboral.

A opção em cursar uma licenciatura se configura como um momento de conflito cognitivo, pois os sujeitos se deparam com uma situação dual, na qual a sociedade lhe fornece indícios objetivos de que a docência é um ofício desvalorizado e carente de reconhecimento. No entanto, as condições sociais, econômicas e culturais em que esses sujeitos se encontram, solicitam-lhes uma urgência na tomada de uma decisão, que crie possibilidades de um reposicionamento enquanto pessoa e profissional, ou como diriam Bourdieu e Passeron (2011) uma “retradução”. Poucos sujeitos, porém, identificam-se com a docência, pois uma pequena parcela deles afirmou que ser professor era o sonho antigo que estavam realizando e, a grande maioria deles, não classifica esse tipo de trabalho como atrativo.

Por conseguinte, a condição de dissonância cognitiva na qual os sujeitos se encontram, quando da opção pela docência, precisa ser reduzida por meio de estratégias, que lhes possibilitem não somente justificar essas escolhas, mas também reforçar suas identidades. Essas estratégias se explicitam nas suas justificativas, pois suas escolhas profissionais se baseiam nas possibilidades de aprendizado constante oportunizado pela profissão docente, associadas às oportunidades que o mercado de trabalho pode oferecer. Consideram que esses aprendizados e essas oportunidades podem lhes dotar de capacidades para a melhoria do ensino, transformando o trabalho docente em algo que pode lhes proporcionar prazer.

Ao se depararem com as características dicotômicas do objeto “ser professor”, os licenciandos verificam que o mesmo pode se representar como ameaçador para as suas identidades pessoais e sociais. Esse estranhamento inicial frente ao objeto se deve ao fato de que o mesmo se insere num campo complexo, permeado por forças diversas, muitas vezes antagônicas, as quais o empurram em várias direções. Por meio da manipulação simbólica das forças atuantes sobre o objeto, os sujeitos reduzem essas ameaças, transformando-o em algo familiar a partir da criação de uma imagem coerente para ele.

Apoiando-se na teoria das representações sociais, adentrou-se aos universos subjetivos, intersubjetivos e objetivos dos sujeitos pesquisados, no intuito de que fossem analisadas suas representações sociais acerca do objeto “ser professor”. As condições necessárias à emergência das representações sociais se estabeleceram a partir da existência de um grupo social formado pelos licenciandos, os quais possuem um objeto que é de interesse comum ao grupo e que se encontra objetivamente ausente: o “ser professor”. A ausência do objeto obriga os sujeitos a representá-lo, ou seja, torná-lo presente simbolicamente quando são solicitados para se posicionar sobre ele.

Por meio da expressão de suas atitudes os sujeitos tornaram presente o objeto que se encontrava ausente, confirmando a desvalorização e a falta de reconhecimento social da

docência. Verificou-se, então, que a desvalorização e a falta de reconhecimento da docência se tratam de representações sociais hegemônicas, construídas e difundidas a partir do processo de feminização do magistério. Como afirma Gatti (2009), com a dominação feminina na docência ocorreram maiores controles por parte dos órgãos governamentais, sobrecarregando a categoria com funções que anteriormente estavam sob a responsabilidade de outras instituições sociais, como da família por exemplo.

Essas representações sociais expõem a complexidade do objeto e deixam dispersas as informações, que possuem múltiplas origens e permeiam o campo ao qual o objeto faz parte. A dispersão dessas informações faz com que os sujeitos focalizem aspectos específicos do objeto, que permitam reduzir a sua complexidade e, dessa maneira, diminuir a que o mesmo apresenta às suas identidades. Com essas focalizações ocorre a transformando da imagem, inicialmente estranha e negativa da docência, em outra mais familiar e positiva e, dessa maneira menos ameaçadora. Assim, os sujeitos focalizam principalmente nos aspectos relacionados à utilidade social da docência, caracterizando-a como uma profissão desafiadora e, dessa maneira, requer criatividade por parte dos professores.

Tais atitudes transpõem o universo subjetivo dos licenciandos aos serem compartilhadas pelos sujeitos que compõem esse grupo, passando a fazer parte de um universo intersubjetivo. O objeto “ser professor”, que se apresentava inicialmente como uma ameaça para o grupo, sofre transformações a partir das focalizações realizadas por esses sujeitos, que reduzem a sua complexidade e o ancoram psicossocialmente em fatores relacionados à utilidade social da docência. Essas ancoragens dão estabilidade à imagem idealizada de um professor, a qual se caracteriza pela centralidade desse sujeito no processo educativo, sendo dinâmico e atualizado, um profissional que se autovaloriza e possui um elevado compromisso com a educação.

A objetivação do “ser professor” se produz a partir de antinomias, ou seja, com base em dois modelos antagônicos de professor. O primeiro deles representando o modelo real, que provavelmente os sujeitos criaram a partir das suas experiências como alunos, durante os anos em que frequentaram a Educação Básica. Trata-se de um modelo de professor tradicional, que não gosta do seu trabalho, dotado de uma série de características negativas, como a falta de criatividade, o despreparo intelectual e emocional. Tais características negativas desse primeiro modelo são negadas, a fim de produzir uma nova imagem, um novo modelo ideal de professor, que é dinâmico, interativo, atualizado, espontâneo e possuidor de uma série de outros atributos, que o transformam num ser quase mítico.

A partir dessas representações sociais, os licenciandos encontram a estabilidade necessária do objeto, capaz de lhes dar o conforto e o reforço para suas identidades pessoais e sociais. Essas estratégias identitárias se caracterizam como processos dinâmicos, pelos quais os sujeitos buscam alguma maneira de valorizar as suas identidades atuais, ou de negá-las e até mesmo abandoná-las. Assim, foram identificadas estratégias de confirmação e de aquisição identitária entre os sujeitos pesquisados. As estratégias de confirmação identitária são utilizadas pelos licenciandos que possuem experiências como professores, pois os mesmos ainda não possuem o diploma que irá confirmar a sua posição social e profissional enquanto professor, ou seja, buscam uma marca de reconhecimento legal. Por sua vez, as estratégias de aquisição identitária são utilizadas pelos acadêmicos que se encontram em processo de formação inicial e que ainda não possuem experiência docente.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, M. (Org.). **Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALEXANDRE, M. Breve descrição sobre processos grupais. **Comum**. v. 7, n. 19, p. 209-219, ago/dez, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun, 2008.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2011, vol.41, n.143, pp. 606-639.
- APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARRETTO, E. S. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 140, p. 427-443, maio/ago, 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005).
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 Mar 2012.
- _____. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.
- _____. Ministério de Educação. Censo da Educação Superior 2010. Brasília, DF: MEC; INEP, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em 22 Maio 2012.

_____. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 Abr 2012.

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **Meditações Pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Tradução de Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, R. C. M. **Formação e constituição da identidade docente de licenciandos de um curso de pedagogia**. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais)- Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

CASTELS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Triunfo, 2008.

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. 2003. 118 f. Tese (Pós Doutorado)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (organizadora). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a História da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. **Saiba quais os estados brasileiros não repeita a Lei do Piso.** Disponível em:

<[http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11118-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso->](http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11118-estados-brasileiros-nao-cumprem-a-lei-do-piso-). Acesso em: 14 ago 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. **Psicologia & Sociedade.** 19, Edição Especial 1: 29-37, 2007.

CRUZ, F. S. Do essencialismo ao não essencialismo? Reflexões sobre a identidade cultural do MST. **Lua Nova.** São Paulo, n. 80, p. 181-201, 2010.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social:** dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia:** usando o SPSS para Windows. Tradução: Lorí Viali. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

DELA COLETA, J. A.; DELA COLETA, M. F. **Atribuição de causalidade:** teoria, pesquisa e aplicações. 2 ed. Taubaté: Cabral Editora, 2006.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1985.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research:** Third Edition. California: Sage Publications Inc., 2005.

DIEESE. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda: 2010/2011.** São Paulo: DIEESE, 2011.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: In: JODELET, D. **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Paper.** n. 60. Lisboa: CIES, 2009.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESTRELA, M. T. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2002. p. 141-172.

- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FLICK, U.; KARDORFF, E.; STEINKE, I. **A Companion to Qualitative Research**. London: Sage, 2004.
- FOUCAULT, M. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório preliminar**. São Paulo, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito de socialização caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base Georg Simmel e George Mead. **Educação e Sociedade**. v. 29, n. 102, p. 33-54, 2008.
- GIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HERNÁNDEZ, F. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HEWSTONE, M. Representações sociais e causalidade. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- HOUSTON, W. R. Teachers in History. In: SAHA, L. J.; DWORKIN, A. G. (Orgs). **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**. New York: Springer, 2009.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 27 março 2012.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2011: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INEP. Microdados da Educação 2012: Educacenso. Dados obtidos por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém/PA, em 18 jul 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVICH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KRÜGER, H. Ideologias, sistemas de crenças e atitudes. In: CAMINO, L. et al. (Org). **Psicologia Social: temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2011.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAHLOU, S. Difusão das representações e inteligência coletiva distributiva. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z. A. (organizadoras). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (organizadores). **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. Dissertação. 210 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão docente. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (organizadores). **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (organizadores) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

- LUHMANN, N. **Introdução à Teoria dos Sistemas**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 12 ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- MATHISON, S. Why Triangulate? **Eduational Researcher**. n. 2, v. 7, p. 13-17, 1988.
- MACK, N. et al. **Qualitative Research Methods: A Data Colcector's Field Guide**. North Carolina: Family Health International, 2005.
- MARQUES, A. **Dicionário inglês/português**. São Paulo: Ática, 2004.
- MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia Social**. Tradução de Eliane Fittipaldi e Suely Somone Cuccio. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2005.
- MINAYO, M. C. S. Os conceitos de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, S. J.; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MINAYO, M. C. S.; SACHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade. **Caderno de Saúde Pública**. n. 9 (3), p. 239-262, 1993.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U, 2011.
- MORA, F. J. **Dicionário de Filosofia**. Tomo IV (Q-Z). São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- MOREIRA, A. M. **Representação Social do “Ser Professor” e a construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais)- Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.
- MOREIRA, A. F. B; CUNHA, R. C. O. Identidades em construção: o processo de uma escola de ensino fundamental do Rio de Janeiro. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. **Estudos de identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- MOREIRA, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 13 ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- MORRIS, C. W. (Org.). **Mente, Self e Sociedade**. Tradução de Maria Silva Mourão. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**. v. 6, n. 2, 2º semestre, 2006. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf>>. Acesso em: 14 jul 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (organizadores). **Escritos de educação**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**. Pannomica, n. 4, 1991.

OECD. **Education at a Glance 2008: OECD Indicators**. Paris: OECD Publications, 2008.

PATTON, M. Q. Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. **Health Services Research**. n. 34:5, p. 1189-1208, 1999.

PARO, V. H. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização docente e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortes, 2011.

RANGEL, A. C. M. **Formação de Professores em Belém do Pará: um estudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente**. 2008. 302 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional)- Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 20 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, Jan/Abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 19 Jan 2012.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTARÉM. Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral. **Informações municipais de Santarém: SEPLAM-CIAM**. Santarém, 2010. 44 p.

- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**. v.17, n. 2, p. 335-350, 2005.
- SILVA, E. T. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SILVESTRE, C. A. **Educação/formação de adultos como dimensão do sistema educativo/formativo**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.
- SOUSA, E. Atribuição causal: da inferência à estratégia de comportamento. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (organizadores). **Psicologia Social**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. (organizadora). **O conhecimento no quotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage Handbook of Qualitative Research: Third Edition**. California: Sage Publications Inc., 2005. p. 443-466.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, 2000, p.61-88.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (organizadores). **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- THURMOND, V. A. The point of Triangulation. **Jornal of Nursing Scholarship**. n. 33:3, p. 253-258, 2001.
- TIROLA, M. F. **Introdução à estatística**. Tradução de Vera Regina Lima de Farias e Flores. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do conhecimento do quotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (coordenadores). **Psicologia Social**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação – EDUCERE**, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf>. Acesso em: 10 Fev 2012.

VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol II: século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Autorizo cópia total ou parcial desta obra, apenas para fins de estudo e de pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica do autor.

Gilmar Lopes Dias

Taubaté, junho de 2013.