

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Pollyana Fátima Gama Santos

**VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS**

**Taubaté – SP
2013**

Pollyana Fátima Gama Santos

**VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

**Taubaté – SP
2013**

Pollyana Fátima Gama Santos

VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Formação, Políticas e Práticas Sociais.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Data: 27/09/2013

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Márcia Aparecida Dias Reis Pacheco

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Prof^a. Dra. Maria Aparecida de Campos Diniz de Castro

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura _____

Prof^a. Dra. Claudia Cristina Fiorio Guilherme

Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS)

Assinatura _____

DEDICO ESTE TRABALHO:

À minha mãe, Professora Mércia Gama. Suas ações como professora despertaram em mim e em muitos de seus alunos o gosto pela escola, pelo conhecimento e o respeito pelo próximo. Observá-la em casa preparando as aulas e diante de várias de suas turmas, além de seu sábio conselho - “estude, estude sempre” - contribuíram para que eu decidisse cursar o Magistério seguido da Faculdade de Pedagogia, especializações na área e, até mesmo, me engajado politicamente em prol das políticas públicas sociais, principalmente educacionais, com ações concretas no que diz respeito à implantação e implementação de estruturas de valorização do Magistério para a qualidade de ensino.

A todos os meus queridos professores e colegas professores, desde a infância até o presente momento e aos que ainda estão por vir. Com vocês aprendi, aprendo que o aprendizado é uma constante na vida de quem tem sede por conhecimento em prol da humanidade. É muito bom saciar esta sede na fonte que há em cada um de vocês.

Aos professores brasileiros e de todos os continentes. Pesquisar a respeito da valorização de nossa profissão me fez observar e sentir o quanto estamos conectados ao que nos aflige, como também ao que nos motiva a seguir em frente, mesmo que ainda consciências estejam embaladas num sono profundo que não as permitem valorizar aquilo que é.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, orientadora desta pesquisa, por acreditar e persistir ao meu lado para que eu pudesse ir adiante neste desafio. Sua dedicação, muitas vezes adentrando noites e madrugadas, assegurou-me o reconhecimento da importância deste feito para a Educação Brasileira que tanto almejamos.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Diniz de Castro e à Profa. Dra. Claudia Cristina Fiorio Guilherme pela contribuição precisa que possibilitaram o aperfeiçoamento desta produção.

À Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon pelo desafio proposto que me possibilitou conhecer um mundo de reais possibilidades.

Às Instituições de Ensino participantes desta pesquisa, seus professores e alunos por dedicarem parte de suas vidas ao colaborarem com esta pesquisa.

Aos funcionários da PRPPG – UNITAU, na pessoa da Sra. Alessandra Calil, pela paciência e atendimento prestados.

Aos familiares, na pessoa de minha filha, Maria Julia Gama Winther de Araujo, pela compreensão ao ficar em casa ao meu lado enquanto lia e/ou escrevia.

Ao meu marido, David Zaia, pelo carinho, incentivo e reconhecimento.

Aos amigos professores, comprometidos com a Educação de nosso país, na pessoa do Prof. Dr. João Monlevade, homens e mulheres dedicados às causas educacionais.

Aos amigos, colegas, na pessoa da Profa. Me. Marilda Prado Yamamoto, por compartilharem dores e alegrias ao longo de minha trajetória.

A vocês que me pediram para que não colocasse seus nomes... Vocês foram fundamentais em mais este fazer na minha vida. Encorajaram-me a vencer cada um dos obstáculos e puderam compartilhar dos momentos mais íntimos de aflição, ansiedade e alegria.

A Jesus, fiel companheiro em mais este fazer na minha vida, possibilitador da presença de Deus em cada uma destas pessoas, em cada um destes encontros e em cada uma destas experiências.

Tudo é loucura ou sonho no começo. Nada do que o homem fez no mundo teve início de outra maneira, mas já tantos sonhos se realizaram que não temos o direito de duvidar de nenhum.

(MONTEIRO LOBATO, 1923)

Na realidade, a desatenção para com o aspecto psíquico dos fenômenos sociais tem como efeito a desatenção para com o real, simplesmente porque são compostos de homens. Além do mais, essa desatenção se transmite dos homens de ciência aos homens políticos. E isso é particularmente verdadeiro para os partidos situados, por convenção, à esquerda. Sua visão das coisas e das relações está dominada por um modo econômico e social de ver, de pensar e, conseqüentemente, de agir. Eles desconfiam do que é subjetivo, espontâneo, não racional, como se diz. Ora, como têm de lidar com as massas, com as mídias, para as quais as leis da psicologia coletiva são decisivas, como se espantar que sua ação sofra com isso e conduza a resultados contrários aos que buscavam? Falta-lhes psicologia, no sentido próprio da palavra. Isso se percebe nas dificuldades que os governos socialistas conheceram e no declínio dos partidos comunistas de hoje. Mas deixo aos historiadores o cuidado de demonstrá-lo amanhã (MOSCOVICI, 2011).

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo analisar as Representações Sociais de Licenciandos sobre Valorização Docente no foco da problemática relativa à escassez de professores no Brasil e diferentes realidades quanto à implantação de políticas públicas educacionais que favoreçam uma melhor qualidade de ensino. Temas que constituem o objeto dessa pesquisa, Valorização Docente, perante o artigo 206 da Constituição Federal – formação, plano de carreira docente e Piso Nacional Salarial Docente – são abordados nesse estudo sobre o enfoque das Representações Sociais. Na abordagem ao problema adotou-se a pesquisa exploratória descritiva sob a perspectiva quanti-qualitativa. A coleta de dados deu-se por meio da aplicação de um questionário composto de dois campos: o primeiro destinado à identificação de aspectos sociodemográficos e culturais dos licenciandos e o segundo a identificação dos conceitos com relação direta ou indireta com o objeto desse estudo. Utilizou-se para tratamento dos dados colhidos por meio das questões fechadas o software Sphinx. Os dados passaram pela análise de conteúdo, orientados por Bardin (2011), submetendo-se às bases teóricas de Moscovici (2011), Jodelet (1991), Gatti (2010), Saviani (2009), Nóvoa (1995), Monlevade (2000), Tardif e Lessard (2005) entre outros. O resultado quanto à representação social dos licenciandos ingressantes sobre valorização docente revela a preponderância dos aspectos relativos à necessidade de melhores salários e, para os concluintes, preponderaram os aspectos relativos à necessidade de reconhecimento social. Em ambos os casos observa-se que as representações sociais dos licenciandos distanciam-se dos componentes que compõem a valorização profissional docente no que tange à formação e plano de carreira, elementos primordiais para a constituição da profissionalidade docente.

Palavras chave: Valorização Docente. Formação de Professores. Carreira Docente. Salário Docente.

ABSTRACT

This research aims to analyze the social representations of student teachers on Teacher Appreciation focus on the problem of the shortage of teachers in Brazil and different realities regarding the implementation of educational policies that promote a better quality of education. Topics that are the subject of this research, Valuation Lecturer, before the Article 206 of the Federal Constitution - training plan and teaching career Floor National Teacher Salary - are addressed in this study focus on Social Representations. In the approach to the problem adopted the descriptive exploratory research under the quantitative - qualitative. The data was collected by means of a questionnaire composed of two fields: the first is intended to identify sociodemographic and cultural undergraduates and second the identification of concepts related directly or indirectly to the subject of this study. Was used for processing the data collected through the closed questions Sphinx software. The data passed through content analysis, guided by Bardin (2011) , submitting to the theoretical foundations of Moscovici (2011), Jodelet (1991), Gatti (2010), Saviani (2009), Nóvoa (1995) , Monlevade (2000) Lessard and Tardif (2005) among others. The result on the social representation of undergraduates entering on evaluating teaching reveals the preponderance of aspects relating to the need for better wages and for the graduates, predominated aspects related to the need for social recognition. In both cases it is observed that the social representations of undergraduate distance themselves from components comprising the valuing teaching professional with regard to training and career plan, key elements of the constitution of the teaching profession.

Keywords: Teacher Appreciation. Teacher Training. Teaching Career. Salary Teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etapas da Carreira.....	51
Figura 2. Qual licenciatura cursada? X Em que fase do curso de Licenciatura você se encontra?.....	86
Figura 3. Fase do curso X Qual a sua idade?	88
Figura 4. Fase do curso X Qual o seu sexo?.....	89
Figura 5. Fase do curso X Como você se considera?	90
Figura 6. Fase do curso X Faixa de renda mensal da família.....	92
Figura 7. Fase do curso X Se trabalha (ou) e qual carga horária exercida.....	93
Figura 8. Fase do curso X Estado Civil.....	96
Figura 9. Fase do curso X tipo de escola no ensino médio.....	97
Figura 10. Fase do curso X tipo de curso no ensino médio.....	97
Figura 11. Fase do curso X quantos livros foram lidos no ano (exceto os escolares).....	99
Figura 12. Fase do curso X tipos de livros que mais lê.....	100
Figura 13. Fase do curso X frequência com que lê jornal.....	100
Figura 14. Fase do curso X meio mais utilizado para se manter atualizado.....	101
Figura 15. Fase do curso X fontes mais utilizadas para realizar atividades de pesquisa para as disciplinas do curso.....	102
Figura 16. Fase do curso X atividade artístico-cultural preferida para o lazer.....	102
Figura 17. Fase do curso X frequência com que utiliza microcomputador.....	103
Figura 18. Fase do curso X número aproximado por turma nas aulas teóricas.....	104
Figura 19. Fase do curso X com que frequência utiliza a biblioteca da instituição.....	105
Figura 20. Fase do curso X estudo de aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira.....	106
Figura 21. Fase do curso X como avalia o currículo do seu curso.....	107
Figura 22. Fase do curso X principal razão que levou à escolha da licenciatura.....	107
Figura 23. Fase do curso X discussão de temas relacionados à valorização do magistério.....	108
Figura 24. Fase do curso X discussão de temas relacionados à necessidade de formação profissional docente.....	109
Figura 25. Fase do curso X discussão de temas relacionados a plano de carreira.....	110
Figura 26. Fase do curso X discussão de temas relacionados ao piso salarial do profissional docente.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrícula, Ingresso e Concluinte por curso – Brasil – 2009-2011.....	85
Tabela 2. Número de matrículas e concluintes em licenciatura de Matemática e Física – Brasil / 2009.....	87
Tabela 3. Qual a sua idade? X Assinale a situação que melhor descreve seu caso.....	95
Tabela 4. Qual o seu estado civil? X Assinale a situação que melhor descreve seu caso.....	95
Tabela 5. Qual o seu estado civil? Qual a sua idade?.....	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 O Problema.....	15
1.2 Pressupostos.....	15
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 Objetivo Geral.....	15
1.3.2 Objetivos Específicos.....	16
1.4 Delimitação do estudo.....	16
1.5 Relevância do estudo.....	16
1.6 Organização do trabalho.....	18
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1 Valorização.....	22
2.1.1 Na etimologia.....	23
2.1.2 Na filosofia.....	23
2.1.3 Na economia.....	25
2.2 Trabalho docente: reflexões para compreensão de sua valorização.....	27
2.3 Valorização docente.....	37
2.3.1 Docência e Desenvolvimento Humano.....	40
2.3.2 Formação Docente.....	43
2.3.3 Planos de Carreira.....	49
2.3.4 Piso salarial profissional nacional.....	58
2.4 Representações sociais.....	64
2.4.1 Gênese.....	68
2.4.2 Objetivação e Ancoragem.....	74
2.4.3 Da importância do objeto.....	76
3. MÉTODO.....	79
3.1 População.....	80
3.2 Amostra.....	80
3.3 Instrumentos.....	80
3.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	81
3.5 Procedimento de Análise dos Dados.....	81
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
4.1 Dados Quantitativos.....	84
4.2 Dados Qualitativos.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	143
Anexos.....	151
Apêndices.....	162

1. INTRODUÇÃO

A possibilidade de contribuir na consolidação de ações para valorização docente, tornando sua carreira atrativa, de maneira a contribuir com a manutenção e a qualidade do ensino brasileiro, constitui a justificativa deste trabalho, por também estar intimamente vinculada à história de vida desta pesquisadora que inúmeras vezes indagou-se ao insistir em estudar o tema proposto. Dado ao conhecimento e às vivências de que dispõe, qualquer resposta fundamentada em aspectos legais, dados históricos, técnicos, índices sociais e educacionais ficaria incompleta se não considerasse a presença marcante de professores em sua vida. A ação pesquisadora permite que aspectos institucionais e escolares entrelaçam-se com vivências familiares que, em específico, enfatizam a docência.

Diante dessa perspectiva exposta, o Mestrado em Desenvolvimento Humano apresenta-se como uma possibilidade de agregar conhecimentos - compreendidos como força propulsora - para ações que colaborem com a valorização docente, a começar pelo desejo de que a escolha pela docência seja realizada por pessoas que exerçam a ação educativa intencional e consciente do seu papel na sociedade, de forma a contribuir para o processo de humanização e desenvolvimento dos cidadãos.

São inúmeros os estudos que apontam para a necessidade de melhorar o ensino no Brasil e, abordam a necessidade de oferecimento de uma educação de qualidade, havendo um consenso teórico de que os esforços para melhorar o ensino no Brasil têm que passar pela valorização do professor. Destacou-se, a princípio, para esta pesquisa, os estudos de Gatti (2009), de Monlevade (2000), Tardif e Lessard (2005) que serão utilizados no transcorrer deste trabalho.

Considerando a importância da temática e com vistas a articular a pesquisa a um projeto mais amplo de desenvolvimento humano - que, segundo Vygotsky (1996) se dá nas relações, trocas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação - é que um estudo voltado para compreensão das representações sociais de licenciandos sobre valorização docente poderá contribuir para a construção de conhecimento sobre o assunto. Quais seriam as representações desses alunos sobre o tema? Em quais circunstâncias tais representações podem colaborar para a efetivação de medidas e planos de valorização docente na sociedade? Como os futuros professores compartilham

conhecimentos sobre a valorização social de sua futura profissão e qual a importância que atribuem à formação para a realização do projeto de vida profissional e pessoal?

Entre outras, tais indagações têm acompanhado a história de vida profissional e política da pesquisadora, também professora e vereadora no município que a abriga, Taubaté/SP, que ao longo dos últimos dez anos vivencia diferentes momentos de reflexão e ações em prol da valorização docente.

A busca para responder estas questões implica em desenvolvimento humano, logo uma ação interdisciplinar que orienta para o diálogo entre disciplinas, o que pode, especificamente neste estudo, traduzir-se na possibilidade de comunicação com as três linhas de pesquisa apresentadas pelo programa do Mestrado: Formação, Políticas e Práticas Sociais, numa perspectiva educacional em busca de inovação na tentativa de “[...] superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente” (FAZENDA, 1992, p. 49).

Estudar essas representações sociais pôde revelar aspectos significativos sobre o contexto sociocultural dos alunos, as desigualdades sociais relacionadas à diversidade dos estudantes da educação básica que ingressam no ensino superior para docência, bem como evidenciar os conhecimentos e as intervenções pedagógicas propiciadas pelo curso. Além do mais, o estudo das representações sociais permite atenção aos aspectos psíquicos dos fenômenos sociais e, conseqüentemente, atenção ao real, visto ser esse real composto de homens como acentua Moscovici (2011b, p. 27). O autor alerta, exemplificando, que a desatenção transmitida “[...] dos homens de ciência aos homens políticos” é o que faz com que muitos desconfiem do que “[...] é subjetivo, espontâneo, não racional” por conta de terem uma “visão das coisas e das relações dominada por um modo econômico e social de ver, de pensar e, conseqüentemente, de agir” (MOSCOVICI, 2011b, p. 27). Para o autor, a Psicologia é decisiva na condução de resultados diferentes da realidade percebida.

Privilegiar as significações atribuídas pelos próprios alunos à valorização docente, por meio das representações, poderá desvelar as marcas tanto de suas experiências escolares quanto de seu contexto social que podem justificar algumas expectativas quanto ao seu desenvolvimento profissional e possível ascensão social, com relevantes contribuições para o coletivo.

1.1 O PROBLEMA

Embora esteja assegurada legalmente aos professores sua valorização profissional - artigo, 206, V (BRASIL, 1988) - a obrigatoriedade na realização de ações pelos entes federados em suas respectivas redes ou sistemas de ensino se depara com diversas realidades quanto à sua implantação, como também, com a falta de professores, justificada por Gatti (2009) pela falta de atratividade dos jovens brasileiros pela docência, em virtude de sua desvalorização social, compondo, assim, um quadro problemático para a educação brasileira.

Diante do contexto exposto, a questão norteadora desse estudo pode ser transcrita da seguinte maneira: Quais as representações sociais dos licenciandos sobre valorização docente?

1.2 PRESSUPOSTOS

As representações sobre a valorização do professor, embora com algumas nuances de diferenças entre si, evidenciam que aspecto missionário da profissão pouco compatível com condições reais de uma efetiva valorização profissional causa a precarização do trabalho docente. A superação dessas representações depende, em grande medida, da forma como a formação inicial e continuada de educadores vai possibilitar acesso aos conhecimentos que concorram para uma formação reflexiva e crítica que, posteriormente, convirjam para práticas cidadãs que contribuam para a implementação de políticas públicas na direção da profissionalidade docente e, conseqüentemente, sua valorização.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Conhecer as representações sociais de licenciandos sobre a valorização docente e observar se há diferenças substanciais entre as representações sociais dos licenciandos iniciantes do ensino superior e as dos licenciandos concluintes.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Examinar os significados e implicações sociais da valorização docente, utilizando-se de dados históricos e produções acadêmicas científicas.
- Identificar a estrutura de organização e legislação da política pública educacional brasileira no tocante à valorização docente.
- Conhecer aspectos sociodemográficos e culturais dos sujeitos da pesquisa.
- Investigar se as representações sociais do licenciandos do primeiro ano, sobre valorização docente, comparadas a dos licenciandos do último ano, se modificam com o processo de intervenção pedagógica nos cursos de formação.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada com 80 licenciandos de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Vale do Paraíba Paulista dos cursos de licenciatura de Matemática e Física, na modalidade presencial.

Neste estudo busca-se apontar considerações sobre a valorização docente, conhecer e identificar os aspectos legais que amparam as políticas públicas de valorização do magistério, bem como, por meio dos estudos das representações sociais, os aspectos que intensificam a precarização do trabalho docente, revelando-se em sua desvalorização profissional, como também os aspectos motivadores compartilhados pelos sujeitos da pesquisa.

1.5 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Considera-se ser a temática pertinente em relação às demandas de tornar a docência atrativa - principalmente entre os jovens brasileiros, dado ao déficit de professores, em específico nos cursos de licenciatura de Matemática e Física -, como também, de implantar políticas públicas para a valorização docente que contribuam na qualidade de ensino. Gatti (2009) alerta para a possível e acentuada

da diminuição da procura pelos cursos de formação de professores no Brasil, o que implica numa demanda por professores cada vez maior. Assim se expõe:

Com a expansão das matrículas projetadas para o ensino médio e a educação infantil, em futuro próximo teremos ainda maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica. Com isso, projetam-se preocupações com a qualidade do ensino e aprendizagem do alunado já hoje tão comprometidos (GATTI, 2009, p. 16).

Outro ponto ressaltado pela autora é a evidência “[...] de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos no Brasil” (Gatti, 2009, p. 15). Quanto à formação inicial específica, a autora chama a atenção para o fato dessa problemática (falta de formação adequada) ser mais presente entre docentes que atuam em disciplinas que compõem a área de exatas. A título de exemplo, Gatti (2009, p. 16) citou a situação de apenas 25,2% dos professores da disciplina de Física apresentarem titulação específica conforme o censo de 2007.

Apesar das políticas de incentivo - adotadas para suprir a demanda por professores, por meio de manutenção e criação de vagas nos cursos de licenciatura e, até mesmo, por meio de bolsas auxílio para iniciação científica - principalmente na área de exatas, o número de concluintes vem diminuindo drasticamente em relação ao número de matrículas. Segundo os resultados do Censo da Educação Superior 2011, enquanto 10.908 matrículas foram realizadas neste mesmo ano nos cursos de Física, concluíram apenas 2.568, o que pode revelar acentuada diferença (75%) entre número de ingressantes e concluintes (INEP/DEEP, 2011). Para os cursos de Matemática os resultados, embora um pouco mais vantajosos, ainda são preocupantes para suprir a demanda de professores nesta disciplina. Em 2011 matricularam-se 29.605 alunos que almejavam cursar Matemática; neste mesmo ano concluíram 11.721 licenciandos, constituindo, assim, uma diferença de 60%.

O estudo também pretende contribuir para reflexões sobre o papel da formação inicial na conscientização política do futuro professor, isto é, na constituição da profissionalidade docente e, assim, indicar possibilidades de implementação dos programas de formação inicial de professores, como também nas legislações pertinentes, tendo em vista a sua valorização.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho apresenta-se organizado em seções.

Na primeira seção é apresentada a introdução a este estudo, composta por seu problema, pressupostos e objetivos. Nesta seção é delimitado o estudo como também descrita sua relevância e a maneira pela qual foi organizado.

A segunda seção foi dedicada à revisão de literatura partindo de questões axiológicas - teoria do valor - iniciando com a etimologia do termo e seguidamente com contribuições do campo da filosofia e economia.

Os avanços obtidos quanto ao reconhecimento da necessidade de valorização do magistério, como princípio para a qualidade do ensino brasileiro, no que tange aos dispositivos legais e diretrizes que orientam a respeito do tema, como também, dados históricos e produções acadêmicas que concorram para a conceituação do tema dessa pesquisa são abordados nesta seção. Ainda são destacados os temas que compõem a valorização docente, que constitui o objeto desta pesquisa em Representações Sociais, conforme preconiza a Constituição Federal Brasileira: formação, carreira, salário.

Inclui, também, esta seção, a fundamentação teórica quanto ao conceito de representação social, colaborando, assim, para composição de subsídios necessários à análise dos dados coletados.

Na terceira seção descreve-se o método, o tipo de pesquisa adotada, o critério de seleção e a caracterização dos sujeitos, bem como os instrumentos para coleta e procedimento de análise dos dados.

Na quarta seção é apresentada a discussão a partir da apresentação do resultado e análise dos dados coletados.

As considerações finais compõe a quinta seção desta pesquisa.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão acerca da literatura pertinente ao alvo deste estudo, qual seja a valorização profissional docente, conta com uma pesquisa bibliográfica focada nas legislações vigentes, em artigos e pesquisas disponibilizadas da base de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) e Scientific Electronic Library Online- (SCIELO).

Foram utilizados termos e palavras indutores na pesquisa referente às bases de dados apresentadas. Os termos e palavras utilizados, inicialmente, em ambas, obedeceram a seguinte ordem:

1. Docência;
2. Representações Sociais;
3. Valorização Docente;
4. Valorização do Magistério;
5. Valorização Profissional Docente;
6. Docente+Trabalho+Valorização;

Ao longo da pesquisa, aliada ao desenvolvimento do próprio trabalho, percebeu-se necessária a introdução de três novos termos pertinentes ao contexto e para a obtenção de resultados de qualidade, que foram:

7. Formação Docente;
8. Carreira Docente;
9. Salário Docente.

Para cada um dos termos e palavras ou soma de palavras apresentados, foi iniciada uma pesquisa nas bases de dados referenciadas supra. Dependendo do instrumento indutor utilizado os resultados eram obtidos, em muitos dos casos o número de trabalhos encontrados era bastante elevado. Nesses casos foram utilizados filtros com o intuito de diminuir o espaço amostral obtido na pesquisa até que se chegasse a números contáveis e possíveis de se detalhar um pouco mais. Os filtros foram escolhidos de modo que enxugassem o número de trabalhos que se aproximassem mais do foco desta pesquisa. O primeiro utilizado foi referente à língua, limitando a busca pelo idioma português, apesar de persistir o aparecimento tanto de pesquisas internacionais referente ao caso brasileiro, quanto de trabalhos

brasileiros que estudavam casos internacionais. No termo “Representações Sociais” e na soma das palavras “Docente+Trabalho+Valorização” por conta de suas particularidades e abrangência foi necessário utilizar as palavras educação e professores para filtrar ainda mais os resultados obtidos, haja vista que muitos assuntos acabaram tendo sido relacionados com estes últimos nas bases de dados. A todos os termos, depois de uma análise de títulos e resumos foram observados e catalogados aqueles identificados como diretamente relacionados com o tema desta pesquisa. Para tanto foram usadas palavras reconhecidas por distinguirem a relação estreita com este estudo, estas palavras eram diferentes para cada termo indutor. Um exemplo da pertinência desta fase da metodologia está no caso recorrente de artigos que tinham como foco, por exemplo, “Representações Sociais e Valorização do Professor de Educação Física”. Nestes casos o artigo era contabilizado como relacionado com o tema, no entanto não era relacionado diretamente uma vez que estudasse o caso específico dos professores de educação física, era então que se utilizava as palavras que distinguiam a relação para que se tabulasse aqueles trabalhos identificados como de relação direta, que não é o caso do exemplo apresentado.

As bases de dados apresentam muitos trabalhos que por vezes nem sequer relacionam-se com o tema, mas por conterem as palavras ou termos indutores naturalmente aparecem nas pesquisas.

Na base da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados um total de 15.353 trabalhos (somados todos os indutores) uma vez que 488 tenham tido relação com educação e professores e que 48 tenha sido o número total de trabalhos diretamente relacionados com o tema encontrado.

Na base da Scientific Electronic Library Online (SciELO) o total de trabalhos foi de 322, com 122 trabalhos relacionados com educação e professores e 29 compreendidos como diretamente relacionados com esta pesquisa.

O número total obtido de trabalhos utilizáveis foi de 77. O número aproxima-se de sete dezenas considerando as repetições ocorridas naturalmente uma vez que os trabalhos acabam constando em ambas as bases. Para melhor compreensão o estudo nessas bases de dados encontra-se no anexo 1 dessa pesquisa..

Destes alguns foram selecionados com vistas à pertinência e relevância para compor a revisão literária e a construção deste projeto, tais como a pesquisa sobre

professores do Brasil, coordenada por Gatti (2009) que aborda a profissão docente, analisando as diferentes dimensões da função do magistério, a formação inicial e continuada, condições de trabalho para um ensino de qualidade, remuneração, organização e política docente, acesso, carreira e promoção, avaliação, estabilidade, disciplina, saúde, direitos, deveres e material pedagógico de apoio. A autora aponta com uma das causas da precarização do trabalho docente, a falta de clareza do papel do professor na sociedade atual, a qual se tem configurado como uma das principais condições de desvalorização social da profissão. Os trabalhos de Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing (2004) contribuem para compreensão a respeito da precarização do trabalho docente, e, ainda ressaltam a importância da parceria e pesquisa como potenciais de mobilização para ações em prol da valorização e prestígio destes profissionais.

Trabalhos como de Isauro Beltrán Núñez e Betania Leite Ramalho (2008) e Maria do Céu Roldão (2008) discutem a profissionalização da docência. O primeiro aborda a profissionalização como parte de projetos pessoais e coletivos, como também, de desenvolvimento profissional docente, enquanto no segundo a autora discute a respeito da interdependência existente entre as dimensões “da natureza da função específica do professor” e “análise das questões do conhecimento profissional docente”.

Considerar as alterações nas condições de trabalho docente, decorrentes das mudanças realizadas tanto na configuração das escolas como na organização e estruturação do trabalho escolar e docente, tal como abordam Tardif e Lessard (2005), se faz preciso visto que os autores propõem elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. Entre as principais mudanças discutidas pelos autores, pode-se destacar a criação de novas atribuições para o professor numa sociedade moderna, observada pelos autores como sociedade do conhecimento na qual a docência e seu trabalho passam a constituir elemento chave para compreensão das transformações cotidianas, visto que este cotidiano é permeado por relações humanas e, para ambos, estas relações e interações constituem a matéria-prima do trabalho docente.

Quanto à valorização do magistério, Monlevade (2000), ao tratar sobre o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da Educação Básica Pública, examina parte da história na qual o processo de “desvalorização” é concentrado a partir do ano de 1950 enfocando lutas

sindicais pela “revalorização” salarial por meio de instrumentos legais de política pública. Para tanto, aprofundou sua análise do período de 1993 a 1997 quando se confrontaram demandas de matrículas e professores com a oferta de aportes financeiros, como também os debates entre as instituições representativas (Ministério da Educação e Sindicatos).

Com vistas a reverter este quadro, as legislações educacionais brasileiras - preveem a concretização do princípio constitucional de valorização do magistério. Essa valorização teria como pressuposto básico a articulação da profissionalidade docente com a melhoria da qualidade do ensino. Logo, no tocante à valorização docente serão considerados, a princípio, para definição inclusive do objeto desta pesquisa, os aspectos legais que definem a temática tratados na Constituição Federal de 1988 - artigo 206, V- como também dados históricos e pesquisas que versem a respeito.

No que se refere às representações sociais, a produção de Serge Moscovici, que introduziu o termo em virtude de seus estudos sobre a psicanálise, constitui alicerce teórico dessa pesquisa assim como estudos de Denise Jodelet (1991), que atribui à necessidade das pessoas de se ajustar ao mundo que as cercam o motivo gerador das representações. Dentre as produções, parte-se da de Maria Suzana de Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu e Claudia Maria de Lima (2009) que “analisou vinte e sete teses de doutorados e dissertações de mestrado de programas brasileiros de pós-graduação em Educação que usam a teoria das representações sociais para estudar representações de ou sobre professor”.

Com objetivo de se consubstanciar esse estudo, a revisão de literatura desenvolve-se nos seguintes eixos: valorização, docência, valorização docente e representações sociais.

2.1 Valorização

Ao tratar da Valorização Docente, busca-se aqui conhecer os conceitos básicos a que se referem à palavra valor. Partir da premissa de se definir a gênese dos conceitos de valor e até conhecer, mesmo que de forma breve um pouco de sua teoria- a princípio composta de contribuições do campo da filosofia e psicologia- acredita-se contribuir para discussão e análise proposta por essa pesquisa.

Para elucidar acerca do significado de valor, é preciso ter ciência que os conceitos da referida palavra são comumente empregados no campo da filosofia, tanto quanto no cenário econômico, sendo termo usual ao se discorrer sobre assuntos de cunho monetário.

2.1.1 Na etimologia

A palavra valor tem sua origem do latim *valor*, que indica riqueza, valor. Exemplificando o uso do verbete, era comum que os romanos se cumprimentassem dizendo “*Si bene vales, valeo*”, que quer dizer “Se estás bem, eu também”.

Vindo do grego *axios* (valor), *logos* (estudo) a Axiologia é o que se chama como a teoria do valor, de forma específica na concepção moral do termo, como apresenta Reale (2002, p. 165).

2.1.2 Na filosofia

Para esse feito, interessante a produção de Miguel Reale “Introdução à Filosofia”, ao tratar em seu capítulo XIII sobre as “Teorias do Valor”. Nesse sentido, o autor pondera que em meio à variedade de teorias sobre o assunto há de se destacar duas importantes “tendências-limite”: uma que estuda o valor de modo subjetivo - decorrente de várias teorias psicológicas da valorização, nas quais preponderam elementos subjetivos - a outra de modo objetivo, que envolve explicações: sociológica, ontológica, econômica e histórico-cultural.

A pertinência ao se abordar esse assunto também se justifica pelo seguinte:

Se ficarmos apegados às valorações individuais, em si mesmas plenas e intransferíveis, veremos sem explicação plausível as preferências estimativas de um grupo ou de uma coletividade, surgindo problemas irredutíveis a meras explicações subjetivas [...] Se o indivíduo fosse fonte medida dos valores, como explicar a força ou a pressão social que eles representam, não só ditando comportamentos, como exigindo ações de conformidade ou de subordinação em conflito com as preferências individuais? (REALE, 2002, p. 165).

Assim, compreender as representações sociais de licenciandos sobre valorização docente incluirá conhecer tanto a fundamentação psicológica como também objetiva dos valores. Reale (2002) destaca que Durkheim observou a

consciência coletiva como repositório de valores composto de tendências que prevalecem no coletivo e, por sua vez, pressionam os indivíduos e suas consciências.

No âmbito filosófico, resumidamente, pode-se afirmar que valor se refere à credibilidade que se dá a uma determinada conduta, regida por um conjunto de princípios, construídos sob o alicerce de elementos culturais, religiosos e históricos. O exercício de tais princípios pressupõe, então, a uma moral, isto é, a ação executada a partir daquele princípio.

Contudo, o valor está além de tal definição. É para se ter uma aprofundada concepção da palavra no campo filosófico que a Axiologia se faz presente.

Nogueira (2007, p. 76), lembra que a Axiologia “é relativamente recente na história do conhecimento filosófico, pois data, aproximadamente, da segunda metade do século XX, quando o valor passou a ser percebido ente independente da coisa valiosa”.

A partir dos estudos axiológicos, passou-se a entender sumariamente que o valor está intimamente atrelado à escolha individual, muitas vezes, subjetiva, uma vez que sofre influência do meio, da cultura e da vivência de cada ser.

Em outras palavras, os valores morais passam a ser vistos como associações do que é positivo, do que é bom, do que é nobre, do que é correto, do que é belo.

Martins (2009), em “O personalismo axiológico de Miguel Reale”, esclarece sobre a teoria do valor, baseando-se nos estudos do próprio filósofo Reale, ao explicar que o mesmo (valor) existe por uma realidade autônoma.

O valor é tido por Reale como uma realidade autônoma. E nisso consiste uma grande inovação realeana. Embora também seja desprovido de espacialidade e temporalidade como o objeto ideal, o valor possui uma característica bem peculiar: ele só pode ser considerado a partir de alguma coisa existente anteriormente, qual seja, das coisas valiosas. Outra diferença digna de nota é que o objeto ideal pode ser quantificável, já o valor não (MARTINS, 2009, p. 184).

Para tornar mais acessível o entendimento acerca do assunto, Martins (2009) se utiliza da exemplificação de próprio Miguel Reale para elucidar o entendimento:

O Davi de Miguel Ângelo valha cinco ou dez vezes mais que o Davi de Bernini. A ideia de numeração ou quantificação é completamente diferente ao elemento valorativo ou axiológico. Não se trata, pois, de mera falta de temporalidade e de espacialidade, mas, ao contrário, de uma impossibilidade absoluta de mensuração (MARTINS, 2009 apud REALE, 2002, p.187).

Pelas palavras de Reale (2002), Martins (2009) pretende demonstrar que valor está intimamente ligado ao que é pessoal, não possuindo elementos concretos, mas sim abstratos, que classifiquem a importância e/ou o valor de algo.

Assim, em um entendimento prático, é certo afirmar que, tomando-se dos ensinamentos filosóficos contemporâneos, mais do que quantificar a importância de dado elemento, é preciso que se observe os significados de suas atribuições.

Deste modo, portanto, fica claro que ao se afirmar que a classe docente precisa ser valorizada, nota-se que há uma profunda análise de todo o contexto profissional, enxergando não somente o aspecto labor versus remuneração, mas, acima disso, todo o cenário histórico, cultural e social que a profissão carrega em si.

2.1.3 Na economia

Se no campo filosófico o valor está associado à subjetividade, na economia, entretanto, o valor ganha forma, é palpável, isto é, mensura quantidade, uma vez que está associado à moeda, à troca e à rentabilidade a que um bem está atrelado.

Os conceitos de valor, no campo econômico, surgiram entre o final do século XVIII e o início do século XIX, quando um grupo de pensadores deu partida a uma visão científica das ideias econômicas. Robert Malthus, John Stuart Mill, David Ricardo e Adam Smith (tradução Carlos S Mendes Rosa, São Paulo: Globo, 2013) foram os precursores dos estudos político-científicos dos princípios da economia..

Dentre os teóricos da Escola Clássica, Adam Smith foi o pensador de maior destaque – por ser o primeiro – com a sua teoria do valor-trabalho. “De Smith, partem todas as linhas de pesquisa que serão tratadas por todos outros economistas, de Marx a Keynes”. (MENDES, et al, 2013). Muito embora seus estudos tenham sido, posteriormente aprimorados, Smith, por meio de sua teoria, agregou valor a bens, tornando o conceito em algo objetivo, concreto.

O trabalho é a medida real do valor de troca de todas as mercadorias. O valor de um bem, segundo Smith, divide-se em valor de troca e valor de uso. Este está associado à ideia de utilidade e aquele corresponde ao poder de compra que o bem possui no mercado (ABREU; BARROS, 2009 p. 27).

No início, Smith (1776) tentou formular a sua teoria do valor com base no valor de uso e no valor de troca das mercadorias. Para o pensador, um bem só

poderia ser trocado se tivesse valor de uso, ou o que chamamos hoje de “valor agregado”. Segundo sua teoria o que fazia um determinado bem poder ser trocado era a capacidade desse bem levar prazer ao usuário, pois não havendo isso não havia razão para que alguém o quisesse e a troca efetuassem. Para tanto, Smith (1776) em seu trabalho examinou as regras utilizadas pelos homens ao realizarem suas trocas, seja bens por bens ou por dinheiro. Segundo ele, o valor de troca é determinado por essas regras que o torna distinto do valor de uso:

Deve observar-se que a palavra VALOR tem dois significados diferentes; umas vezes exprime a utilidade de um determinado objecto; outras, o poder de compra de outros objectos que a posse desse representa. O primeiro pode designar-se por ‘valor de uso’; o segundo por ‘valor de troca’. As coisas que têm o maior valor de uso, têm, em geral, pouco ou nenhum valor de troca; e, pelo contrário, as que têm o maior valor de troca têm, geralmente, pouco ou nenhum valor de uso. Nada é mais útil do que a água: mas com ela praticamente nada pode comprar-se; praticamente nada pode obter-se em troca dela. Pelo contrário, um diamante não tem praticamente qualquer valor de uso; no entanto, pode normalmente obter-se grande quantidade de outros bens em troca dele (SMITH, 1981, p. 117).

A nova teoria, entretanto, conseguiu associar o trabalho como valor determinante do valor de troca somente nas economias pré-capitalistas, já que após a apropriação dos meios de produção pelos capitalistas e a monopolização das terras pelos proprietários de terra, o valor de troca passou a ser apontado pelos componentes salário, lucro e renda da terra.

David Ricardo (1815), entretanto, com o intuito de seguir e aperfeiçoar a teoria, deu continuidade aos trabalhos de Smith (1776). Contudo, suas abordagens foram mais sistemáticas, já que não admitia que a utilidade fosse empregada como medida de valor a um bem. Em suas pesquisas, Ricardo acabou por distinguir os bens em duas categorias: “os bens não suscetíveis de reprodução (por exemplo: um quadro de um artista famoso) e os bens suscetíveis de reprodução indefinida, isto é, aqueles que podem ser produzidos em larga escala, ocasionados por um custo de produção” (ABREU; BARROS, 2009 p. 27).

Dotado de melhores condições analíticas – inclusive a base de estudos de Smith (1776) –, Ricardo (1815) deu sequência à teoria do valor trabalho destacando o determinante humano no valor das mercadorias, considerando o trabalho como a fonte de todo valor e a sua quantidade relativa à medida que regula, quase que exclusivamente, o valor das mercadorias.

Ricardo aperfeiçoou a teoria smithiana do valor trabalho — que não é senão uma teoria dos custos de produção —, por perceber nela uma série de inconsistências lógicas. Os custos de produção (terra, trabalho e capital), de natureza incomensurável e heterogênea, só podem ser somados se reduzidos a um denominador comum. Todavia, como o próprio Smith já observara, reduzi-los a seu valor em dinheiro não era absolutamente a solução adequada. Necessário, mesmo, era identificar o que os tornava equivalentes em dinheiro. E este é o ponto de partida da análise do valor econômico de Ricardo (SILVA, 2003, p. 22).

Para Ricardo, embora a utilidade de um bem fosse absolutamente essencial, a relação descrita por Smith entre o valor e o seu uso era nula. Em contrapartida, em consonância com Smith, o estudioso também defendia a linha de que “[...] a utilidade faz o preço girar em torno de seu valor real, sem com isto, determiná-lo” (SILVA, 2003, p. 22).

2.2 Trabalho Docente: reflexões para compreensão de sua valorização

Ao estabelecer a necessidade da valorização docente como princípio constitucional, artigo 206, inciso V (BRASIL, 1988), entende-se paralelamente ser reconhecido pela sociedade brasileira sua desvalorização e, por outro lado, sua profissionalização.

No entanto, em que se pese o objetivo desse trabalho quanto a conhecer as representações sociais de licenciandos sobre valorização docente, faz-se necessário também conhecer a natureza de sua desvalorização e sua profissionalização.

As pesquisas sobre trabalho docente no Brasil são recentes. Tumolo e Fontana (2008) relatam que anterior ao fim da década de 70 as investigações sobre Trabalho Docente eram focalizadas quanto aos aspectos de organização e gestão para, posteriormente, focalizarem aspectos culturais e de formação a fim de se atender as exigências para a constituição do “novo professor” em decorrência, principalmente, das diretrizes estabelecidas pela Lei 5692/71. Já a partir da década de 80, os estudos sobre produtividade ou improdutividade do trabalho docente passaram a ser substituídos por estudos de relação de gênero, cultura escolar e formação docente, além de se iniciar o debate, que vem sendo aprofundado, sobre o professor como profissional, pautando-se sob a ótica da sociologia das profissões.

Desde então, a precariedade na qual se insere o trabalho docente, a profissão docente - salários baixos, ausência de prestígio, respeito, satisfação - tem

constituído a principal justificativa para a falta de atratividade, por parte dos jovens pelo trabalho docente. Um dos pontos considerados por Ludke e Boing (2004) para essa condição precária, está na dificuldade de se entender a docência como profissão devido às condições em que se ocorre a sua preparação: diferentes instituições de ensino, níveis (médio e superior), como também, a complexidade de sua dimensão política.

A dimensão política do processo de profissionalização do professorado constitui, assim, uma vertente a ser explorada, para que, seja possível apreender a complexidade de um processo que ultrapassa o debate sobre a docência e a educação escolar, porque tem as marcas da luta pela construção da democracia (LUDKE e BOING, 2004, p. 1147).

Ao discutir a precarização do trabalho docente partindo do conceito de profissão, Ludke e Boing (2004) apontam a profissionalização docente como um dos principais temas que envolvem os desafios da docência, visto sua relação íntima com o estabelecimento de ensino. Elucidam esta situação com o fato de que só na escola o professor é tido como profissional. Fora da escola qualquer um pode exercer a docência, pois o critério adotado é o da competência.

Basso (1998) atenta para a questão de ruptura entre o significado e o sentido do trabalho docente. Segundo a autora, esse rompimento tem como resultado o trabalho alienado que, conseqüentemente, compromete a docência - ao se limitar, por exemplo, à reprodução automática dos conteúdos, inibindo possibilidades de crescimento profissional e humano por parte do próprio professor - e a qualidade do ensino.

Para tanto, Basso (1998) se utilizou do conceito de significado apresentado por Leontiev (1978) o qual exige compreensão quanto à diferença entre atividade e ação. Entende-se que a atividade é constituída por ações. Contudo, a razão pela qual o ser humano age pode não coincidir com o objetivo dessas ações que compõem atividade. A autora exemplifica esse conceito com uma ação típica do cotidiano escolar - agrupamento de carteiras para constituição de grupos de alunos - com a qual o professor busca favorecer uma melhor interação entre o corpo discente, a fim de possibilitar condições para desenvolverem um texto. Num contexto como este, se os alunos não compreenderem “[...] a relação entre essas ações e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma

confusão e o bom andamento dos trabalhos escolares seja comprometido” (Basso, 1998, p. 3).

Diante dessa observação, o significado do trabalho docente é composto pelo objetivo da ação de ensinar, o que faz com que seja necessário, como aponta Basso (1998), descobrir o porquê o professor a realiza, ou seja, o seu sentido.

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendimento como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1998, p. 4).

A autora propõe a articulação entre significado e sentido como um meio para compreensão do trabalho docente e sua não alienação, enfatizando a necessidade de se promover essa articulação nas instituições formadoras de professores. A condição de trabalho alienado é tratada com mais ênfase a seguir.

Monlevade (2000, p. 52 - 56) pontua que o trabalho docente não ficou imune às fases do sistema capitalista de produção; logo, às formações sociais escravistas, feudais, por exemplo. Especificamente no Brasil, o trabalho docente revela no transcorrer da história, a hegemonia existente em cada uma das formações sociais. Inicialmente, no período de colonização jesuítica, o autor observa o professor jesuíta tal qual um artesão valorizado pela sua competência em lapidar. Enquanto o artesão lapida um objeto, o professor “lapidava” o processo ensino-aprendizagem. Já com o advento das aulas régias, após a expulsão dos jesuítas nasce o que o autor identifica como “professor operário” que ao ser assalariado necessita de jornadas extensas de trabalho - dupla, tripla - a fim de garantir sua subsistência ficando sua valorização condicionada pela sua qualificação ao “[...] manipular o processo ensino-aprendizagem”. Já o “professor máquina” diz respeito ao período no qual se iniciou a democratização do ensino com a ampliação da oferta de vagas para o ensino na rede pública.

O autor acentua a seletividade imposta pelo o que define, então, ser “escola de massa” semelhante às seleções realizadas em fábricas que estabelecem padrões para divisão de seus produtos separando os que classificam como de qualidade (aluno aprovado) dos imperfeitos (alunos reprovados).

Ao ilustrar desse modo, Monlevade (2000) observa que nesse período se espera do professor o cumprimento do programa para um maior número de alunos possível com ritmo e cadência adequados para tal. Ao ser pago para executar tarefas que não exigem planejamento e muito menos “lapidação” e desenvolvimento dos alunos, o professor torna-se peça de um sistema voltado para atendimento de interesses ditados pelo mercado ao invés de atender e desenvolver potencialidades humanas, tornando-se alienado.

Ao questionar o trabalho docente como um trabalho alienado, Lima, Weber e Martini (2008) partem do conceito de trabalho alienado apresentado por Karl Marx:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim outra pessoa (MARX, 1967, apud LIMA, WEBER E MARTINI, 2008, p. 16).

Com o objetivo de responder a questão apresentada os autores utilizam de obras apresentados por Freire (2005) e Cortesão (2002). A visão bancária de educação que confere ao educador a figura de depositante, muito mais preocupado com a transmissão de conteúdos do que com a formação de cidadãos conscientes e criativos, capazes de promover uma nova ordem é apresentada e discutida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2005). A reprodução de conhecimento por parte do professor ao aluno a fim de garantir um melhor desempenho do sistema escolar configura a didática adotada pelo professor dificultadora para reais transformações da realidade conforme análise de Luiza Cortesão em seu livro *Ser professor: um ofício em risco de extinção?*

Ambas as visões traduzem e exemplificam o conceito do trabalho alienado anteriormente descrito, por revelarem um trabalho docente voltado muito mais para a reprodução do que para transformação. Lima, Weber e Martini (2008) relacionam as obras então citadas com a visão marxista observando o trabalho docente como

improdutivo em virtude de ser compreendido como um trabalho que não dá lucro ao empregador, como também, incapaz de criar novas realidades, já que no sistema capitalista o trabalhador, o trabalho valorizado, é aquele que busca a produtividade e não o desenvolvimento de valores da cidadania contribuindo, assim, para o desenvolvimento da alienação por parte dos envolvidos. Logo, sendo uma das tarefas do professor o papel de formar integralmente o ser humano de maneira a contribuir no despertar para cidadania compreende-se parte de sua desvalorização como consequência desse sistema.

Ferreira (2011) que discute a pauperização e alienação do trabalho docente rebatendo e rejeitando concepções que tratam de uma provável proletarização dos professores por considerar que o professor assim já o é, pois como aquele (a) considerado proletário, o professor não possui meios de produção e vive (sobrevive) da venda de seu trabalho. No entanto, Ferreira (2011) chama a atenção para a utilização equivocada do termo “pauperização do trabalho docente”, essa conotação gera resultados danosos à saúde física e psíquica do professor que adoece com facilidade e conseqüentemente acarreta na perda de sua autoridade, fruto do descontrole do processo educativo.

Se o conceito de “proletarização docente”, apesar de formalmente errado, em conteúdo quiser dizer “pauperização/ alienação”, podemos admiti-lo, mesmo que com ressalvas. No entanto, se quiser dizer a transformação do docente em proletário, está redondamente errado: o docente sempre foi proletário, nunca foi proprietário de nenhum meio de produção, sempre foi apenas dono de sua força de trabalho. Pois, aí o conceito de “proletarização docente” significaria dizer que algo está se transformando nele mesmo, no que já é, no que sempre foi. Essa afirmação não contraria apenas a lógica dialética, contraria a própria lógica formal (FERREIRA, 2011, p. 66).

Ferreira (2011) aborda a importância de se conceituar proletarização ou precarização/ alienação do trabalho docente por entender que é justamente nessas definições que se encontrará a saída dos docentes rumo a uma educação para a liberdade. Essa “saída”, luta pela libertação da sua condição social desfavorável e desvalorizada, iniciará seu próprio processo de emancipação - o que Gadotti (2003) pontua ser condição essencial para o desempenho da docência no que tange ao compromisso ético de emancipação das pessoas.

Contudo há quem trate da ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização, definindo o professor como semiprofissional, ao observá-lo imbuído de elementos tanto profissionais quanto proletários. Trata-se de Enguita

(1991). Se por um lado o professor possui e afirma sua autonomia e controle no processo de trabalho como profissional, por outro lado - assim como apontado por Ferreira (2011) - não possuem controle do trabalho e nem dos meios de produção, processo, constituindo-se de elementos oriundos do proletariado. Ao exemplificar, Enguita (1991), pontua que o professor, assim como grupos de profissionais liberais se constituem em grupos assalariados que se constituem a partir de seu nível de formação. Outro exemplo é que mesmo o professor submetido à autoridade do patrão, luta para manter e ampliar sua autonomia, prestígio, renda, poder.

No entanto, a leitura dos trabalhos de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) concorre para o objetivo dessa pesquisa ao analisar o trabalho docente como um trabalho interativo constante por parte dos professores junto aos seus alunos, que enquanto sujeitos autônomos são, também, objeto do trabalho docente. Para esse feito, Tardif e Lessard (2005) fundamentam-se em cento e cinquenta entrevistas realizadas com professores, além de tantas outras incluindo diferentes integrantes da comunidade escolar, tais como: diretores, funcionários, orientadores, etc, para “[...] descrever, analisar e compreender o trabalho docente tal como é desenvolvido, a um tempo conforme as representações e situações de trabalho vividas e denominadas pelo próprios atores e segundo as condições, os recursos e as pressões reais das suas atividades cotidianas” (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 9).

Ao observar a docência como um trabalho de interações humanas, os autores contribuem para estruturação de uma base teórica nesse sentido, isto é, da docência como um trabalho interativo, por constituir um dos maiores vetores de transformação por meio da organização socioeconômica do conhecimento. No entanto, apresentam um panorama do trabalho interativo e reflexivo sobre a matéria inerte, como também, viva, por constituir base das sociedades industriais modernas.

Segundo Rodrigues (2007) se por um lado o trabalho material era considerado modelo do trabalho humano, entendido teoricamente como atividade produtiva, recentemente abordagens críticas provenientes do campo da sociologia do trabalho definiram o trabalhador/ cidadão como aquele envolvido por relações sociais de produção. Nesse contexto, o trabalho docente condiciona-se pelo mercado, isto é, seu principal objetivo é preparar o indivíduo para produzir conforme as necessidades ditadas pelo mercado de trabalho, reproduzindo a força de trabalho necessária às exigências para manutenção e desenvolvimento, conforme demonstra Bourdieu na primeira fase de sua produção (1960) - tendo por base a teoria durkheimiana e o

estruturalismo - o peso das estruturas sociais por trás das ações dos sujeitos que fazem com que se imponha um determinado arbitrário cultural. A título de exemplo:

Na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são impostos pelo sistema de ensino [...] Bourdieu diz que ele adquire um *habitus*. Uma vez que o arbitrário cultural a ser imposto é incorporado ao *habitus* do professor, o trabalho pedagógico tende a reproduzir as mesmas condições sociais (de denominação de determinados grupos sobre outros) que deram origem àqueles valores dominantes (RODRIGUES, 2007, p. 74).

Cabe lembrar que embora a gênese da profissão docente esteja em congregações religiosas, pontuada por Nóvoa (1995, p. 15) como “[...] verdadeiras congregações docentes”, ao analisar a história da profissão docente, em Portugal, por disporem ao longo dos séculos XVII e XVIII de um corpo de saberes e técnicas, além de um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente, até então, influenciado por aspectos religiosos- a prática docente se estendeu além-clero, incluindo indivíduos de diferentes grupos que se dedicavam ao ensino com dedicação integral.

A partir do século XVIII o autor atenta para a necessidade de licença, isto é, uma espécie de autorização que passou a ser exigida e conferida por parte do Estado para se ensinar. Este documento passou a constituir certo reconhecimento social no sentido de “afirmação profissional” para que a docência se desenvolvesse como profissão.

A partir de então, pôde-se observar os professores como funcionários “[...] mas de um tipo particular, pois sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (NÓVOA, 1995, p. 17). Neste contexto, personificam-se esperanças por parte das diversas camadas populares, pois, como observa o autor, além de “agentes culturais” os professores são “agentes políticos”.

Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

Se por um lado esse cenário foi decisivo para o processo de profissionalização docente, dele também emergiu a necessidade de se criar as condições possibilitadoras da promoção do seu fazer pedagógico e do seu valor

social. Estas condições passam, obrigatoriamente, pela formação adequada constituída somente a partir do século XIX com a criação das “escolas normais”. Neste mesmo período, encontram-se fundamentos para se compreender a complexidade do “ser professor” que, por exemplo, no seu “fazer pedagógico” usufrui de certa autonomia e, por outro lado, não o exerce com total independência, pois está a serviço do Estado (NÓVOA, 1995).

Outro ponto interessante nesse período é a feminização do magistério também observada por Lima, Weber e Martini (2008), no Brasil. Para esses autores, a feminização acentuada a partir de então, transcende sua desvalorização à questão de gênero, ao considerar que a partir do século XIX o magistério passa a atender as classes menos favorecidas e desvalorizadas pelo sistema econômico em vigor, capitalista. Nesse contexto, um tanto que ambíguo, configura-se também para os autores o ponto de partida para emancipação da profissão docente por consequência da inserção da mulher no mercado de trabalho e de suas lutas por emancipação e igualdade de direitos.

No caso português, Nóvoa (1995) atenta para ações coletivas que começam a ocorrer em meados do século XIX, com o objetivo de melhorar o estatuto, controle da profissão e de se definir uma carreira. Segundo o autor, a partir do século XX essas ações coletivas condicionam o prestígio dos professores, investindo-os de um “importante poder simbólico”, pois sua ação de ensinar somada à crença no potencial da instituição escolar para o progresso da sociedade confere-lhe “o período de ouro da profissão docente”.

Sendo o processo de profissionalização docente permeado por lutas e conflitos por conta de seu campo de trabalho envolver outros segmentos da sociedade, tais como, o próprio governo, igreja, a consolidação de sua profissão, segundo Nóvoa (1995) é vista por parte desses segmentos como ameaça aos seus interesses e projetos, nos quais não se observa objetivos claros quanto ao desenvolvimento humano e social dos sujeitos. Não é à toa que discursos e ações para a desprofissionalização constitua ameaça constante aos professores.

Exemplo, na medida em que se observa a docência como improdutiva, secundária e subordinada “à produção”, no contexto da sociedade industrial (século XIX), observa-se nas sociedades mais avançadas, compreendidas como sociedades do conhecimento, a docência, isto é, o trabalho docente como chave para compreender as transformações ocorridas nessas sociedades. Tardif e Lessard

(2005) apoiam essa tese em quatro constatações apresentadas a seguir resumidamente:

1. Queda no número de trabalhadores produtores de bens materiais e ascensão do número de trabalhadores da área de prestação de serviços;
2. Grupo de profissionais ocupam posições de liderança aos produtores de bens materiais por criarem e controlarem, por exemplo, o conhecimento teórico e prático determinantes para tomadas de decisão;
3. Crescimento do número de profissões e atividades burocráticas que exigem formação de alto nível e racionalidade instrumental e planificada;
4. Crescente *status* dos ofícios e profissões que têm por objeto de trabalho os seres humanos, isto é, as pessoas não são compreendidas como meio ou finalidade do trabalho, mas sim a matéria prima de seu processo e desafio para as atividades dos trabalhadores.

Diante dessas constatações, pode-se verificar que, embora uma das mais remotas ocupações modernas, a docência assume posição crucial em meio a esse cenário, condicionando mudanças socioeconômicas quando se acrescenta a essa análise o fato da educação representar, atualmente, por exemplo, uma das principais cargas orçamentárias do poder público - no Brasil os investimentos em educação representaram 5,55% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, segundo relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) 2012. Embora abaixo da média de 6,23% proposta por essa organização o percentual de investimento público aumentou no setor educacional de 10,5% em 2000 para 16,8% em 2009.

Paralelo à sua importância para a economia, a educação escolar tem representado, até então, aspectos políticos e culturais dominantes nas sociedades modernas e, mesmo assim, a docência como trabalho tem seu estudo ainda negligenciado.

Em nossa opinião, o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda pesquisa sobre educação é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações - a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. - sem levar em consideração fenômenos como tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os

especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 23-24).

Negligenciar na educação o fato da escola, tal como uma indústria, afirmar sua existência por conta do trabalho executado por diferentes agentes que individualmente ou em grupo baseiam o seu agir em conhecimentos profissionais, utilizando-se de uma diversidade de recursos, sejam materiais ou simbólicos, é impedir avanços no estudo da docência como trabalho segundo (TARDIF e LESSARD, 2005).

Por outro lado, Tardif e Lessard (2005) apontam que mesmo as ações desencadeadas, mais especificamente a partir da década de 90, tendo em vista a promoção da profissionalização do ensino e do trabalho docente - promoção de uma ética profissional; constituição de uma base de conhecimentos de real aplicabilidade; aproximação de pesquisadores e professores para desenvolvimento de metodologias; valorização das práticas inovadoras e do ensino na opinião pública - se deparam com obstáculos. Dentre os obstáculos à profissionalização identificados por Tardif (2005, p. 26, apud, TARDIF et al., 1998) ao analisar as reformas americanas e europeias na educação, destacamos o que o autor acentua como severo e que, de certa forma, reafirma a relevância dessa pesquisa ora realizada intitulada “Valorização Docente: um estudo sobre as Representações Sociais de Licenciandos do Vale do Paraíba”: “os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio” (TARDIF, 2005, p. 26).

Ante o exposto, o estudo da docência como um trabalho interativo, cujo objeto é o próprio ser humano, exige compreender outros modelos de trabalho intimamente ligados aos diferentes objetos de sua ação. Ainda que a concepção a respeito do trabalho seja predominante em seu sentido material e cognitivo, Tardif e Lessard (2005, p.31) acentuam que ambos os sentidos não dispõem de meios para “[...] explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente”. Para os autores, a ação docente de ensinar está imbuída de trabalho que, por ter como objeto o ser humano, merece devida atenção pela centralidade ocupada nesse trabalho.

Para melhor compreensão tem-se no trabalho material aquele que transforma um objeto e este, por sua vez, não oferece nenhuma ação de resistência ao seu

agente, isto é, ao trabalhador, fruto de uma rotina sistemática, tornando-se, na maioria das vezes, um exemplar de uma série de tantos outros objetos.

Por outro lado, tem-se no trabalho cognitivo um trabalho sobre os símbolos - números, palavras - com base no qual muitos autores definem a docência como um trabalho cognitivo. Apesar da cognição também compor a centralidade da docência, Tardif e Lessard (2005) observam que ela não constitui seu elemento central.

Quanto ao trabalho sobre e com seres humanos, esse ocorre em virtude das relações estabelecidas entre os indivíduos, exigindo ações diversas como: ajudar, orientar e cuidar, que por sua vez, não darão conta por si só de beneficiar o outro. O trabalho de interações humanas exige também empatia, questões de poder e consenso. Aqui, o objeto interage com seu agente, trabalhador, e isso implica desafios constantes, pois se lida com seres humanos e suas mais variadas vivências e concepções acerca da vida. No caso do trabalho do professor, este apresenta tanto aspectos formais, como também informais, exigindo flexibilidade e, conseqüentemente, acentuam dilemas, conflitos internos dessa profissão, com repercussões subjetivas por parte de todos que atuam nesses locais de trabalho, compondo e condicionando as relações estabelecidas.

Ações em busca de se transformar a escola num ambiente favorável ao desenvolvimento e qualidade do ensino, compreendendo a ação docente como um trabalho protagonista para essa transformação, pressupõem conceber “[...] os professores como gestores de dilemas, sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social” e não apenas como meros aplicadores de materiais didáticos (SILVA, 1998, p. 1).

Silva (1998), ao salientar a formação do professor como essencial para a sua constituição enquanto “gestor de dilemas”, tanto inicial quanto ao longo de sua carreira, tem nela, também, elemento fundamental para obtenção de resultados mais positivos em relação à qualidade de ensino, como também à valorização docente, sendo este último elemento discorrido a seguir.

2.3 Valorização Docente

Na legislação educacional brasileira - a começar pela Constituição Federal (CF) de 1988 (artigo 206, V) - a estrutura para a garantia da valorização do

profissional docente constitui princípio e o reconhecimento da sociedade quanto à sua necessidade para a qualidade do ensino, destacando-se os seguintes aspectos: necessidade de titulação acadêmica para ingresso exclusivo por concurso público (nas redes públicas de ensino); Plano de Carreira que suponha estabilidade e progressão; Piso Salarial Profissional.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]

V – valorização dos profissionais de ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos (BRASIL, 1988).

Assim, convergem nesse mesmo sentido o art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) Lei Federal nº 9394/96:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III - piso salarial profissional;
 - IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
 - VI - condições adequadas de trabalho.
- [...] (BRASIL, 1996).

Ainda, o art. 40 da Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica - (FUNDEB) 11494/07,

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

- I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;
- II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;
- III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino.

E o art. 6º da Lei do Piso Nacional do Magistério nº 11738/08,

Art. 6º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério

até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Cabe considerar que o conjunto de dispositivos legais relativo à valorização profissional docente possui justificativas para sua vigência, que se amparam em estudos teóricos, científicos e estatísticos. Nesse sentido, atualmente, a fim de contribuir com essa pesquisa, destacaram-se os estudos que convergem para o desenvolvimento humano, em específico dos aspectos da valorização profissional docente, como Monlevade (2000), Gatti (2009), Tardif e Lessard (2005) e Moscovici (1978).

Ao propor, compreender e identificar as representações sociais de licenciandos do Vale do Paraíba – SP, sobre Valorização Profissional, emerge, também - paralelo às legislações vigentes, estudos teóricos de produções acadêmicas acima descritos - a necessidade de se observar dados históricos por estes constituírem a dimensão temporal do desenvolvimento humano apontada nos estudos de Bronfenbrenner (2002). Os fatos históricos ao revelarem as transformações do meio social ao qual a pessoa, no caso o professor, está inserida, revelam também as próprias transformações vivenciadas pela pessoa em sua história de vida.

As questões que envolvem a temática “valorização docente”, foram tratadas, também, durante as Conferências Nacionais da Educação Básica (CONEB – 2008) e Nacional da Educação (CONAE – 2010), que contribuíram para estabelecimento de prioridades na elaboração do novo Plano Nacional da Educação (PNE – 2010).

Ao serem estabelecidas as prioridades compreende-se que a ação precedente foi diagnosticar a realidade, essencialmente, acerca de seus problemas:

As críticas ressaltam, sobretudo, os professores como mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional, mediante exames de certificação de competência, associados à implantação de incentivos financeiros. Tais medidas, no entanto, se não totalmente dispensáveis, precisam ser relativizadas frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura (SCHEIBE, 2010, p. 985).

Embora haja legislações que visam garantir a valorização docente, sabe-se a distância a percorrer diante da realidade educacional brasileira. Scheibe (2010) chama a atenção para o fato da Constituição Federal de 1988 ter reconhecido os Estados e os Municípios como entes federativos da República Federativa do Brasil e, assim, destacar o princípio da descentralização. Tal princípio, ao apresentar a proposta do regime de colaboração, contribuiu para que todas as ações em prol da educação e, em específico, de valorização docente, passassem a depender da organização e colaboração entre os entes federativos. Entretanto, se por um lado não se observa a consolidação do sistema nacional de educação, por outro lado, não são observadas a concretização e a articulação do regime proposto constitucionalmente.

Diante do exposto, concorre com esta linha de pensamento o desafio proposto por Saviani (2009, p. 154) aos formadores de opinião, especialmente aos detentores “do poder”, seja ele no âmbito público ou privado, quanto ao desempenho de ações para valorização docente e qualidade de ensino: “[...] ou assumimos essa proposta ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos”.

Assim, será desenvolvida, a seguir, revisão de literatura referente à relação que pode ser estabelecida entre a docência e o desenvolvimento humano; aspectos que envolvem a valorização docente - formação, carreira, salário - e a teoria das representações sociais que orientaram o trabalho proposto.

2.3.1 Docência e Desenvolvimento Humano

Percebe-se que nas sociedades atuais, a escola constitui componente central para o desenvolvimento humano, logo, o papel articulador do professor para esse desenvolvimento é tão fundamental quanto à necessidade das ações legalmente, academicamente e historicamente constituídas, até então no Brasil, para sua valorização. Se por um lado a realidade mundial apresenta potências econômicas, incluindo o Brasil como um país emergente nesse sentido, por outro lado também apresenta diferenças mundiais significativas quanto às riquezas, renda que

acentuam as desigualdades sociais e por sua vez, impedem e dificultam o desenvolvimento humano.

Ao considerar a docência enquanto ação e o docente enquanto agente dessa ação é exigido de nossa parte algumas reflexões à luz de contribuições teóricas quanto às ações a serem desencadeadas a fim de possibilitarem o desenvolvimento humano.

O dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora (2012) apresenta o significado de desenvolvimento como sendo a ação ou efeito de desenvolver (algo) ou de se desenvolver. O significado do verbo desenvolver remete às possibilidades de acrescentar, melhorar ou aperfeiçoar algo tanto de ordem física, intelectual ou moral.

Com base no conceito apresentado, pode-se entender como desenvolvimento, a elucidação de uma teoria como também a elaboração, discussão de um trabalho, cálculo. Ao ser aplicado numa sociedade, desenvolvimento compreende uma situação de progresso em termos econômicos, sociais, culturais ou políticos.

Para a história, o conceito de desenvolvimento está relacionado ao tempo, pois, enquanto ciência humana estuda o desenvolvimento do homem no tempo analisado, processos históricos, personagens e fatos que resultem na compreensão de um determinado período histórico como também aspectos culturais e civilizatórios.

No cenário político brasileiro, o Ministério do Trabalho e Emprego do Governo Federal Brasileiro apresentou em 2004 um texto para discussão sobre significado e estratégia de Desenvolvimento. Nesse texto, Paul Singer (2004, p. 2) definiu desenvolvimento como um processo de fomento de novas forças produtivas e de novas relações de produção. Ambos, devendo propiciar um processo sustentável de crescimento econômico, que preserve os recursos naturais remanejando os frutos do crescimento a favor dos que se encontram marginalizados na produção social.

Contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento como a de Jean Piaget (1986), apontam que as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo são constituídas pela maturação biológica enquanto Vigotsky (2004) apresenta o desenvolvimento cognitivo indissociável do contexto social ao qual o indivíduo está inserido.

Atualmente, o modelo bioecológico apresentado por Bronfenbrenner (2002) constitui uma alternativa promissora, visto os desafios impostos aos estudos sobre desenvolvimento humano por conta de não haver até o momento um conjunto de ferramentas suficientes para captar sua complexidade. A ciência do desenvolvimento humano data do final do século XX e paralelo à abordagem teórica multidisciplinar bioecológica tem-se a sistêmica, voltada para o contínuo ciclo dinâmico, processo, intra e extra-organismo que ocorrem por meio da conduta humana num determinado tempo e espaço. Essa conduta humana, ditada pelas ações de forças estabelecidas nas relações constitui mediadora do processo de desenvolvimento. A contribuição da abordagem sistêmica de desenvolvimento humano para essa pesquisa, dentre outros aspectos destaca-se o da plasticidade - entendimento da capacidade do indivíduo gerar mudanças no curso de seu desenvolvimento a partir da experiência (coação). Dessa forma, ao observar as Representações Sociais dos licenciandos sobre valorização profissional docente, concentrar-se-á parte de sua análise, nas possibilidades ou não de alterações, mudanças das representações sociais relacionadas ao objeto, dos alunos ingressos para os alunos concluintes, propiciado, ou não, pela formação oferecida nas instituições pesquisadas.

Sabe-se, porém, que nem toda mudança é considerada desenvolvimento, pois ela acontece como resultado de acomodações cognitivas e comportamentais do indivíduo em função do espaço e tempo histórico. Para tanto, a persistência; experiência significativa e continuidade no comportamento constituem-se em seus mecanismos responsáveis.

Nesse sentido, como aponta Chamon (2003) em seu estudo sobre “As Memórias de Professores do Ensino Básico inscritos em um Programa de Formação Continuada”, a docência é uma atividade intelectual, de serviço à coletividade, que envolve responsabilidade daquele que a exerce, implicando o domínio de diversas técnicas. Ainda nesse estudo, ao examinar a vivência do professor, Chamon (2003, p 110) observou “[...] a existência de um docente imbuído de elevados ideais, mergulhado, entretanto, num contexto de indefinições, de sobressaltos e desalentos”.

Dessa forma entende-se que concomitante à ação docente no que tange ao desenvolvimento humano de seus alunos se faz necessário o desenvolvimento humano do docente em ação.

2.3.2 Formação docente

Historicamente há registro de cursos de formação no Brasil no final do século XIX ocorridos com a criação das chamadas “Escolas Normais”, contudo, a exigência de formação para o exercício do magistério é recente na sociedade brasileira.

Saviani (2009), em seu estudo sobre “Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, apresentou importantes dados referentes à questão da formação docente no Brasil. Dentre eles destaca-se que o preparo de professores mereceu atenção após a independência, dando origem aos seguintes períodos da história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras letras, que obrigavam os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização do Instituto de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p 144).

Basicamente, Saviani (2009) descreve a configuração de dois modelos de formação de professores. O primeiro, predominante nas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação dos docentes secundários, diz respeito ao modelo dos conteúdos culturais cognitivos, no qual o professor aprofunda sua formação na cultura geral, como também, nos conteúdos específicos à área de conhecimento da disciplina que irá lecionar. Em contrapartida, o segundo modelo, preponderante nas Escolas Normais que atuavam na formação dos docentes primários, opunha-se por acreditar que o preparo pedagógico didático é determinante para a completa formação do professor. Tal situação descrita passou a constituir um dilema cuja superação exigiu a recuperação da indissociabilidade para

o ato docente de ambos os modelos e seus aspectos relevantes: processos didático-pedagógicos e trabalho de ensino-aprendizagem

Decorrente desse contexto é possível compreender que os constituintes de 1988, ao estabelecerem como direito social a Educação (art. 6º, CF), atribuíram aos profissionais do magistério a responsabilidade de sua condução para a importante tarefa de transformação e desenvolvimento social justo e democrático da sociedade brasileira. Além de direitos, tiveram por objetivo estabelecer meios para a garantia de seu cumprimento ao regulamentarem, como por exemplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, hoje FUNDEB), com regulamentação específica quanto aos investimentos que possibilitem a formação docente, além dos dispositivos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que orientam para o cumprimento da obrigatoriedade no que tange a formação docente para o efetivo exercício na educação escolar básica:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]

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

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Na base de toda formação, pode ser encontrado, como apresentado por Chamon (2003), três polos aos quais ela se relaciona: o sujeito, o conhecimento e a situação, que por sua vez, implicam em três diferentes lógicas: psicológica, epistêmica e socioprofissional. A lógica psicológica refere-se à evolução do indivíduo e sua percepção do mundo, enquanto a lógica epistêmica refere-se ao conhecimento de uma área, saber específico, e a lógica socioprofissional se

distingue como adaptar a formação para a sociedade. Nesse sentido, a articulação das três lógicas apresentadas constitui a problemática da formação para essa autora.

Paralelo à problemática apresentada quanto à formação avoluma-se como apontado por Gatti (2010) a preocupação com os cursos de licenciatura que têm por objetivo a formação, em específico, de professores para a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Gatti (2010) frisa que tal preocupação não se refere apenas em atribuir ao professor a responsabilidade de sua formação, mas sim a diversos fatores, como, por exemplo, políticas públicas educacionais vigentes, estruturas de financiamento, aspectos culturais, econômicos e sociais, além das condições de trabalho nas escolas. Apesar da conjunção de fatores, a autora chama atenção especificamente para a formação inicial, abordando o tema a partir de dados de pesquisas, nas quais discute, também, as condições de oferta dos cursos de licenciatura, as características dos licenciandos e suas condições de profissionalidade.

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Antes, porém, de citar dados obtidos por meio das pesquisas acima descritas, ao considerar os escritos de Gatti (2010), a reflexão a respeito conduz à possibilidade de se pensar na formação do sujeito engajado, sem os extremos dualistas - intelectual e sensorial - como preconizado por Varela, Thompson e Rosch a “circularidade fundamental” (VARELA, THOMPSON E ROSCH, apud, FERREIRA E ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 36).

Ferreira e Acioly-Régnier (2010) versam sobre as contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação apontam sobre a importância da visão dialética e humanista de Wallon da pessoa completa para as práticas educacionais, atualizando essa visão de integração entre homem e mundo às ideias.

Uma educação comprometida com uma agenda reflexiva busca ampliar e resgatar os fundamentos da razão formativa, a saber: a humanização. Isso implica novos desafios para a educação e para a escola. Dentre eles podemos incluir o questionamento acerca do lugar, da afetividade e suas relações com a cognição no campo educacional (FERREIRA E ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 23).

Retornando as pesquisas coordenadas por Gatti em 2008 e 2009, que tomou por base o Censo da Educação Superior de 2007, que por sua vez compreendeu o período entre 2001 e 2006, para analisar o crescimento relativo dos cursos de formação docente, foi observado que a oferta de cursos de Pedagogia destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%) e as demais licenciaturas aumentaram cerca de 52%. Embora a oferta tenha apresentado um crescimento considerável, o mesmo não ocorreu com o número de matrículas que, para o curso de Pedagogia, aumentou 37% e nas demais licenciaturas 40%. Já o resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2009 apresentou dados que atribuem às universidades públicas ou privadas a responsabilidade pela oferta desses cursos. No entanto, o número de matrículas está em sua maioria nas instituições privadas, sendo 68% das matrículas em licenciatura de Pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas (MEC/INEP, 2010).

Com relação às características dos licenciandos, baseadas no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos, aplicado em 2005, Gatti e Barreto (2009) mostraram os resultados obtidos com cento e trinta e sete mil e um sujeitos. Com relação à escolha segundo das áreas de formação: 28,7% dos sujeitos cursam Pedagogia. Nos cursos de licenciatura voltados à área de Humanas, 28,3% cursam Letras, enquanto 11,4% cursam História e 6,9% Geografia. Já nos cursos de licenciatura voltados à área de Exatas, 2,1% cursam Física e, semelhante a esta porcentagem, 2,9% cursam Química, enquanto 6,8% cursam Matemática. Ao observar esses dados, as autoras chamam a atenção para o fato da distância que há entre as escolhas realizadas principalmente quanto à Matemática e Letras - ambas as disciplinas no contexto escolar, no que se refere ao componente curricular, possuem um maior número de aulas na Educação Básica - como também o percentual reduzido de matrículas nos cursos da área Exata. Tais situações contribuem para compreender parte do problema de falta de professores para essas disciplinas.

Outro ponto a ser explanado, é o que se apurou com relação à principal razão atribuída para a escolha pelo curso de licenciatura. A influência de um bom professor como modelo representa 11,6%, enquanto 53,4% atribuem a sua escolha por desejarem ser professor. O percentual de 20,8% conferido à opção de se ter uma outra alternativa na hipótese de não conseguir exercer outro tipo de atividade, chama a atenção pelo fato de revelar, também, a falta de atratividade pela docência, que, por sua vez, fica em segundo plano para esses sujeitos.

Quanto à faixa etária, cerca de metade dos estudantes, isto é, 46% encontram-se entre 18 e 24 anos e 22% entre 25 a 39 anos, o que levou as pesquisadoras observarem o ingresso tardio nos cursos para docência. Um dado que se sobressai acerca dos licenciandos segundo o sexo é o que revela a presença do processo de feminização na docência: 75,4% são constituídos por mulheres e 24,6% por homens.

No geral, as decisões ocupacionais dos homens são influenciadas pela possibilidade de carreira e as das mulheres são mais sensíveis a possibilidade de salário imediato; isto pode estar determinando que um número muito maior de mulheres do que homens estejam optando pela docência (GATTI, 2009, p. 13).

A situação socioeconômica apresentada por meio da renda mensal da família do estudante, carga horária de atividade remunerada e estudo, trabalho e sustento familiar, apresentou que mais de 50% dos licenciandos possuem renda de três a dez salários mínimos, sendo 39,2% até três salários mínimos. Parte significativa dos estudantes, 27,6%, trabalham e recebem ajuda da família e 26,3% trabalham e contribuem com o sustento da família. Embora as autoras destaquem que os estudos sobre os docentes os revelam como provenientes dos “estratos médios da população” a pesquisa comentada apresenta 26,2% dos licenciandos custeados e financiados pela família, afirmando não trabalhar. Dos estudantes que afirmam trabalhar 43,3% trabalham em tempo integral, sendo de 40 horas semanais ou mais, enquanto 21% trabalham de 20 a 40 horas semanais. Na medida em que as sociedades do conhecimento são consideradas pela postergação dos jovens no mercado de trabalho, que por sua vez priorizam a formação e são, assim, custeados pela família, os dados acima apontam o longo caminho a ser percorrido pela sociedade brasileira, para que ingresse nesse contexto de sociedade do conhecimento.

Saviani (2009) conclui em seu estudo que a formação de professores não pode dissociar-se do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente e que a garantia de uma formação consistente que assegure tais condições necessita de recursos financeiros correspondentes. Tais recursos, conseqüentemente, necessitam do ajustamento das decisões políticas para que, de fato, a educação seja escolhida como meio eficaz no combate aos problemas que impedem o desenvolvimento nacional em diversas áreas, como: violência, pobreza, saúde, habitação, segurança, entre outros.

Essas considerações são importantes, pois permitem expor o quanto intrínseco é a sua relação com o desenvolvimento humano e o quanto as condições de trabalho e da formação docente devem considerar diferentes aspectos como os provenientes das experiências extraescolares que compõem o cenário no qual são estabelecidas as relações dos seres humanos com a cultura. Um exemplo recente é o resultado da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2011 mostrou que os maiores influenciadores para o hábito da leitura são os professores. A população ouvida foi composta de cinco mil pessoas ouvidas em todo o território brasileiro e 45% delas indicaram os professores como os responsáveis para a formação do hábito.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1999, p. 11).

Complementando a ideia Freire (1999), assim se expressa:

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo” bem ou mal o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele (FREIRE, 1999, p. 71).

Destacado pela instituição da pesquisa em comentário - por meio de matéria publicada no Jornal “O Estado de São Paulo”, em 30 de julho de 2012 - está o fato de essa ser a primeira vez, após três pesquisas realizadas a respeito, dos docentes aparecerem como os principais incentivadores da leitura. Assim, pode ser percebida a necessidade do professor gostar de ler no exercício da sua função, transmitir,

estimular o hábito da leitura. No entanto, tal preocupação deve estar presente nos cursos de formação, visto a bagagem cultural apresentada na pesquisa de Gatti (2008 e 2009), essencialmente no tocante ao dado de mais de 50% dos licenciandos serem oriundos de lares de pais sem nenhuma escolaridade (9,1%) ou com Ensino Fundamental de primeira à quarta série (41,5%) - atualmente, primeiro ao quinto ano.

Provavelmente, ao se observar que dentre os licenciandos pesquisados 9,4% asseguram não ter lido nenhum livro (excetuando os anos escolares na Educação Básica), estes devido ao ambiente familiar não favorável à formação do hábito da leitura, pode-se acreditar que não encontraram no ambiente escolar e até mesmo universitário condições para tal formação.

Dessa forma, é possível constatar o quanto a valorização no aspecto da formação dos professores implica em questões desafiadoras que para Scheibe (2010) são definidas em seis pontos: a indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente; a necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico-didático dos professores, como forma de combater a exclusão; a efetivação de plano de carreira e remuneração para o magistério, no sentido da melhoria do trabalho docente; limites à educação à distância; o estabelecimento de prazo para a extinção do curso Normal de nível médio no país; avaliação da formação e da ação docente.

Mantendo o foco em tais reflexões, outras questões se destacam concernentes à Carreira/ Plano de Carreira Docente que são tratadas a seguir.

2.3.3 Planos de Carreira

Na medida em que os dados históricos revelam-se recentes quanto à exigência da formação do professor para o exercício de sua função, mais recente ainda são as questões relativas à sua carreira. Desta forma, é oportuno registrar conceitos construídos a respeito de carreira e, mais propriamente, carreira docente para, em seguida, relatar o que se compreende por planos de carreira na legislação brasileira.

Gatti (2009, p. 8) em seu relatório sobre “Atratividade da Carreira Docente no Brasil”, apresenta a origem da palavra carreira: “do latim medieval via a palavra *carraria*, que significava “estrada rústica para carros”.

Ribeiro (2009), ao apresentar, em seu estudo sobre a trajetória da carreira como construção teórico-prática, a tentativa de compreender na atualidade a definição para o termo carreira observa a interligação de duas dimensões. Entendendo carreira como “um constructo teórico-prático” com sua gênese no início do século XX, tais dimensões encontram-se na esfera administrativa - por sua concepção estar associada às empresas e instituições públicas ou privadas, ficando fora desse reconhecimento, por exemplo, os profissionais autônomos - e na esfera psicossocial - constituída pelas carreiras consideradas, até então, não-carreiras, definidas pelo autor como “sínteses possíveis da relação pessoa-mundo do trabalho”

Quanto à carreira docente:

[...] carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Valle (2006) ao considerar abordagens que consideram desde a carreira ligada à burocracia, como também a duplos significados de ordem íntima/ secretas de cada indivíduo e sua situação real, e o entendimento de que a carreira tem seu desenvolvimento como um processo, entende da seguinte forma a carreira docente:

[...] a carreira docente se inscreve à primeira vista entre duas dinâmicas contraditórias, que evoluem em sentido inverso: ela figura entre as carreias valorizadas socialmente, porque combina um certo status profissional com estabilidade de emprego (características até há pouco tempo exclusivas das profissões tradicionalmente reputadas como “nobres”), colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações no mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas (VALLE, 2006, p. 181).

Gonçalves (1992), ao analisar a carreira de professoras em Portugal, estabelece etapas da carreira docente, apresentando um fluxograma:

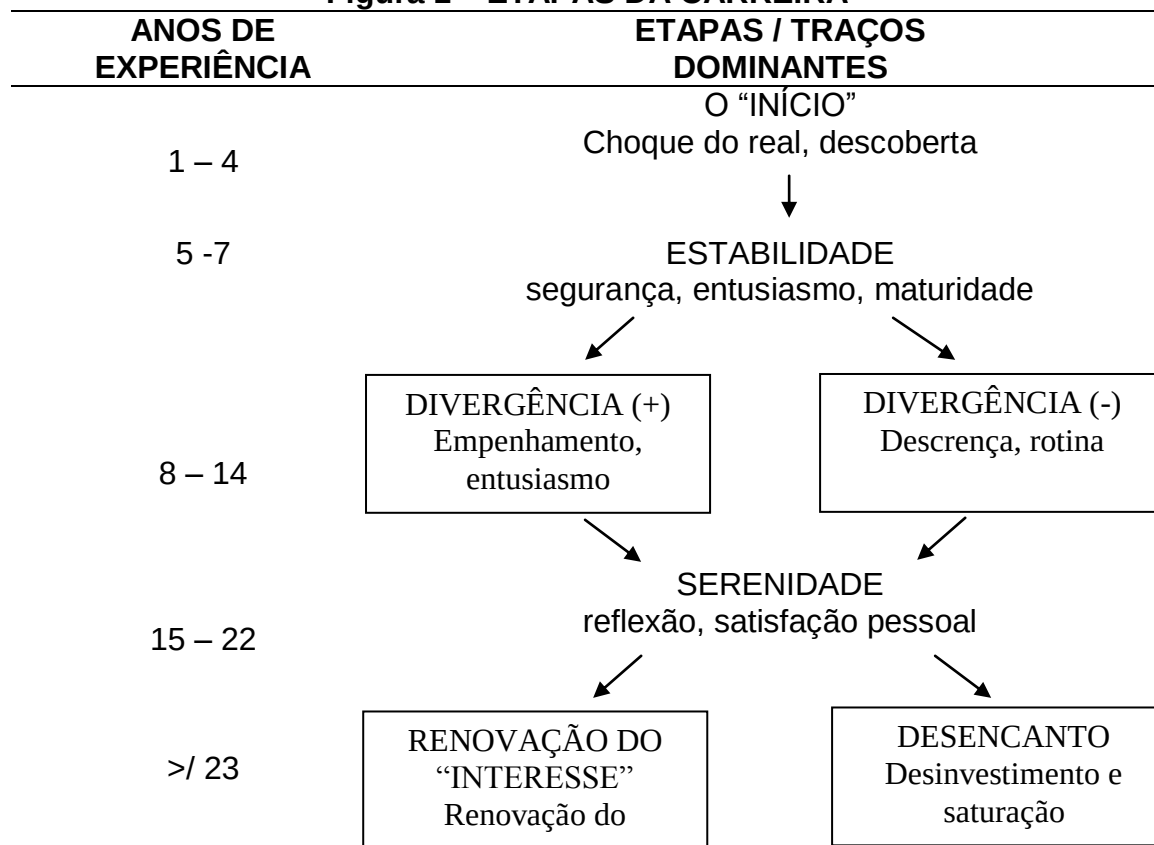
Figura 1 – ETAPAS DA CARREIRA

Figura 1 – Etapas da Carreira
 Fonte: Gonçalves (1992, p. 163).

O quadro apresentado por Gonçalves (1992) traduz o "itinerário" percorrido pelas professoras do ensino primário que participaram de sua pesquisa na especialidade de Análise e Organização do Ensino. Esse itinerário dialoga com o percurso da carreira docente observado por Huberman (1992) que conduziu-se por estudos científicos cujo objeto é constituído pelo ciclo de vida humana com contornos de natureza psicológica e sociológica. Destacam-se os seguintes aspectos das fases apresentadas:

No início da carreira, fase 1, registra-se oscilação entre o desejo de ser professor e por outro lado, o desejo de se abandonar a profissão diante das dificuldades, predominando o que Huberman (1992) identifica como sobrevivência e descoberta. Se por um lado a descoberta confere-se pelo entusiasmo inicial, o aspecto de sobrevivência caracteriza-se pelo confronto entre teoria, ideais e a prática, o cotidiano próprio do início da carreira.

A estabilidade constitui para Gonçalves (1992) segunda fase da carreira - que acontece entre 5 e 7 anos de docência estendendo-se em alguns casos até cerca de

10 anos - marcada pela confiança e satisfação na ação pedagógica até então adquirida. Huberman (1992) identifica esse momento como uma espécie de emancipação do profissional, pois se acentua sua autonomia.

A partir dos oito anos de experiência dá-se início a uma etapa de divergências caracterizando a terceira fase. Nos estudos de Gonçalves (1992) algumas professoras relataram investimentos na carreira em busca de valorização, outras relataram certo descontentamento justificados na maioria das vezes pelo cansaço e dificuldades quase sempre de natureza pessoal.

Huberman (1992) atenta para que após a estabilidade o docente parte em busca de desafios como meio para não cair na rotina e assim preservar seu entusiasmo. Essa busca se dá também em face dos questionamentos feitos pelo profissional a cerca de si mesmo.

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente, que desencadeia a "crise" (HUBERMAN, 1992, p 43).

Passado esse momento de "desequilíbrio" ou "crise" dá-se entrada à quarta fase - entre os quinze e vinte e cinco anos de docência - identificada como "serenidade". Esta serenidade apresenta-se para Gonçalves (1992) como um misto de satisfação pessoal de quem sabe o que esta fazendo com posturas conservadoras. Huberman (1992) observa essa fase como resultante da série de questionamentos realizados na fase anterior que permite ao profissional expressar aceitação pelo que é e não conforme o desejo dos outros. Contudo, destaca também o distanciamento afetivo dos docentes em relação aos alunos justificado por atribuições de papéis familiares que estes últimos estabelecem aos seus professores. Outro fator determinante nesse caso para Huberman (1992) está nas gerações diferentes as quais pertencem tanto professores quanto alunos.

Ainda referenciando-se na pesquisa de Gonçalves (1992), a fase final da carreira docente que se instala a partir dos trinta e um anos do exercício da profissão, constitui a quinta etapa, a qual traduz sentimentos semelhantes ao da terceira fase destacando-se, no entanto, a expectativa pela aposentadoria por parte das entrevistadas.

Huberman (1992) destaca aspectos conservadores e de desinvestimentos, isto é, um período no qual o professor transmite certa desconexão com a realidade para conexões pessoais que conduzem a sua interiorização.

A discussão sobre o itinerário da carreira docente suscita reflexão sobre a valorização do magistério por meio dos planos de carreira, que por sua vez exigem diretrizes para sua formação e implantação.

No caso dos professores brasileiros, embora a Carta Magna Brasileira tenha estabelecido por princípio a valorização do Magistério por meio também da implantação de Planos de Carreira, diversas são as realidades encontradas nos 5.561 Municípios brasileiros, 26 Estados e um Distrito Federal, mesmo havendo legislações específicas para orientar o assunto.

Como já citado anteriormente, a dificuldade de se implantar e consolidar estruturas para a valorização do magistério tem como uma das justificativas a não consolidação do sistema educacional brasileiro, justificada, por sua vez, pelas dificuldades em se estabelecer no Brasil o regime republicano, quanto ao pacto federativo, que deveria possibilitar a convivência em harmonia e interdependência de seus entes. A realidade permite contemplar as diferenças acentuadas quanto aos Planos de Carreira instituídos nos Estados e Municípios, como também, a inexistência dos mesmos.

A fim de regulamentar o direito estabelecido pela lei, em 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 2/09 CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica, com base no Parecer 9/09 fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Tais diretrizes, consideradas pelos educadores como “novas diretrizes” foram estabelecidas com objetivo de reformular, estruturalmente, conceitualmente e operacionalmente a Resolução 3/97 CNE/CEB, que ao tratar da mesma matéria, tornou-se extemporânea em dezembro de 2006, quando deixou de vigor parte da Lei 9.424/96 FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - que regulamentava a Emenda Constitucional, EC 14/96. Nesse mesmo período, em dezembro de 2006 foi sancionada a EC 53/2006 para no ano de 2007 ter sua regulamentação por meio da Lei 11.494/07 - Lei do FUNDEB.

Outro fator que influenciou a elaboração das “novas diretrizes” foi a sanção da Lei 11.738/2008 – Lei do Piso - que instituiu o piso nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Assim, na medida em que foram alteradas as legislações, alteraram-se também o conceito de organização da Educação Básica Pública Brasileira e consequentemente os dispositivos relacionados aos Planos de Carreira do Magistério.

Constituindo-se num órgão normativo e de supervisão, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no uso de suas atribuições, atuou no estabelecimento de normas a respeito, coordenando e articulando a pauta de discussões. Embora o parágrafo único do artigo 206 da Constituição Federal defina que a lei “[...] disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados da Educação Básica e sobre a fixação de prazo para elaboração ou adequação de seus planos de carreira no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”, o mesmo não orienta sobre a elaboração dos planos de carreira, repercutindo em diferentes realidades encontradas.

Portanto, a ação do CNE se faz fundamental pela sua tentativa de, ao primeiramente normatizar, fornecer parâmetros para minimização das diferenças encontradas nos sistemas de ensino estabelecidos nas unidades federativas brasileiras (BRASIL, 1998).

Noronha (2009), Conselheira do CNE e relatora das Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em seu parecer, frisou o fato do Conselho, mesmo impossibilitado de legislar no uso de suas atribuições, não deixar de exercer a sua responsabilidade sobre o tema. Ainda a respeito, esclarece que a sua manifestação a respeito do assunto alcança os entes federados, devido a sua função social e pedagógica, diferente do que ocorre com as leis elaboradas nas unidades da federação brasileira que não alcançam o CNE.

Alguns aspectos centrais das Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério contidas na Resolução nº 2/09 merecem ser destacados:

- acesso à carreira do magistério por concurso público, considerando a necessidade dos sistemas de ensino viabilizarem dispositivos que possibilitem a realização do concurso público na situação de se atingir, na vacância do quadro permanente, o percentual de 10% ou quando

professores temporários estiverem nestes cargos por dois anos consecutivos.

- formação continuada dos professores, possibilitando o acesso a programas de formação, bem como aperfeiçoamento profissional, inclusive com licenciamento remunerado quando em nível de pós graduação.
- progressão na carreira e avaliação de desempenho, composta por regras claras para contribuir verdadeiramente não só para o desenvolvimento do professor, como também, para consolidação do sistema de ensino.

Com relação ao último aspecto ora exposto, devido aos questionamentos por parte da categoria e entidades de classe, Noronha (2009) expõe:

A avaliação de desempenho deve se constituir em um momento de aferição, pelos profissionais de ensino, dos sistemas mantidos pelos entes federados, de tal forma que se possa extrair desta apreciação os elementos necessários à melhoria do processo ensino-aprendizagem em todos os seus aspectos (NORONHA, 2009, p. 44).

Ao conferir ao CNE a responsabilidade de subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação, a Lei nº 9131/95, confere-lhe a sua responsabilidade na orientação dos sistemas de ensino com a regulamentação para ações de valorização docente.

Cabe lembrar que a Lei 11738/08 dispôs no âmbito nacional a data de até 31 de dezembro de 2009 para a elaboração do Plano de Carreira e Remuneração Docente. A não elaboração implicou na necessidade de publicação da justificativa por parte dos entes federados acompanhada do cronograma para sua execução.

Relativamente a esse assunto, torna-se fundamental comentar os dados da pesquisa apresentados no estudo de Gatti, Barreto e André (2011) que permitiu verificar alguns avanços quanto aos fatores de ponderação de progressão na carreira no Brasil. Participaram da pesquisa vinte e quatro Estados brasileiros, cujas descrições abaixo considerarão pontos pertinentes a este trabalho.

Nos Estados que compõem a região Norte do Brasil, é observada a combinação da progressão horizontal (tempo de serviço) com a progressão vertical (títulos). O tempo adotado para progressão da carreira gira em torno de três anos

em cada nível atingido. Na região Centro-Oeste de seus quatro Estados, dois reformularam seus planos de carreira, atribuindo, além do tempo de serviço, outros fatores de progressão. Já na região Nordeste, pôde ser constatado empenho do poder público local para elaboração do Plano de Carreira, como também ações no sentido de promover a participação dos educadores no processo de elaboração e implantação. A título de exemplo, no Estado da Paraíba observaram-se três matrizes de vencimentos: básico, gratificação e estímulo à docência e gratificação especial de atividades pedagógicas, o que possibilitou avançar nesse sentido, mas, ao mesmo tempo, não se definiu nitidamente regulamentação quanto à avaliação periódica.

Nos Estados da região Sudeste foi observado reelaboração dos documentos em comento. Em São Paulo os quesitos tidos como tradicionais - título, tempo de exercício no Magistério - foram preponderantes no quesito progressão funcional; já no quesito progressão vertical adotou-se um sistema de avaliação de conhecimentos oferecida anualmente, o que foi amplamente debatido por representantes da categoria que não compartilham do mesmo entendimento da Secretaria de Educação, que alega que essa avaliação visa estimular atualização dos docentes. No Sul do país, importante destacar que a observação das pesquisadoras com relação às alterações realizadas nos planos de carreira constitui uma espécie de “colcha de retalhos”, em virtude das sucessivas trocas de governo. Nesse sentido, ainda que se observe avanços para adequação dos documentos às legislações e diretrizes vigentes, percebem-se problemas decorrentes, destacando-se, na maior parte, uma realidade que contradiz os textos legais (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

Já quanto aos Municípios, do total de quarenta e oito que enviaram documentos e materiais para pesquisa, observou-se que legislação sobre carreira é recente em sua maioria, além do fato de ter sido encontrado número significativo de municípios cujos novos planos se encontram em fase de discussão junto aos docentes e, até mesmo, em trâmite na Câmara de Vereadores. Outro ponto a ser destacado é o de que, embora os referidos documentos tenham sido elaborados após a publicação das diretrizes para a carreira docente, poucas foram as inovações encontradas. Exemplo disso é a avaliação de desempenho presente apenas em raros planos municipais - ao contrário do que foi encontrado em vários Estados brasileiros a respeito.

A maioria mostra-se como instrumento de natureza mais burocrática, não se fundamentando em perspectivas educacionais, por exemplo, de vinculação da carreira docente com a qualidade educacional pretendida ou a valorização do(a) professor(a) visando a essa qualidade. Não há propriamente uma ideia de política educacional permeando a proposição das carreiras (GATTI, 2011, p.172-173).

Como afirma Scheibe (2010), a efetivação dos planos de carreira constitui um dos grandes desafios para a próxima década.

É oportuno, frente ao necessário cumprimento de diretrizes e normas estabelecidas e que representam bandeiras históricas dos movimentos docentes, que o PNE incorpore decisão da CONAE que diz respeito à proposição de um código de responsabilidade educacional, para que estes e outros aspectos da gestão democrática pública possam ter continuidade, independentemente das mudanças de governo (SCHEIBE, 2010, p. 992).

Ainda a respeito, o desafio de cumprir diretrizes e normas inclui possibilitar uma carreira atrativa afim de que, ao ser escolhida, não esteja condicionada por uma segunda ação ou experiência provisória para vida profissional do sujeito que a escolheu e isso inclui aspectos de formação e de remuneração como das experiências vivenciadas no meio escolar.

Tartuce, Nunes e Almeida (2010) ao abordarem jovens do ensino médio sobre a atratividade da profissão docente, observaram rejeição recorrente à carreira. As autoras assim se expressam:

A baixa remuneração aparece como a segunda razão para o desinteresse dos jovens pela carreira docente (25%) e, vale ressaltar, como a primeira causa de desistência para os que um dia pensaram em ser professor (40%) (TARTUCE, NUNES; ALMEIDA, 2010, p.458).

Em que se pese o fato de essa rejeição estar condicionada por fatores sociais e financeiros, a justificativa evidenciada é quanto ao fato da baixa remuneração do professor.

Sendo assim, a valorização docente - prevista em lei e constituindo o objeto desta pesquisa - aponta também para necessidade de se observar produções relativas à remuneração condigna, visto ser elemento importante para sua condição como tratado a seguir.

2.3.4 Piso Salarial Profissional Nacional

Concomitante à necessidade de formação e plano de carreira para valorização docente, está a necessidade de remuneração condigna.

O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual (ALVES e PINTO, 2011, p. 609).

Discutir a remuneração docente é considerar conjuntamente outros importantes fatores para valorização social da profissão e qualidade do ensino desde possibilitar-lhe uma condição atrativa para garantir-lhe continuidade com pessoal dotado de boa formação até observar a estrutura financeira dos sistemas de ensino.

Mesmo com a garantia do Piso Salarial Profissional do magistério estabelecida pelo inciso V do artigo 206, CF/88, sua devida composição e regulamentação somente veio a ser “concluída” em 2007 com a Lei do Piso (Lei 11738/08) e, desde então, os valores atribuídos à sua composição são aferidos ano a ano com base no custo-aluno FUNDEB e publicados por meio de portaria específica do Ministério da Educação.

Até então, pode-se afirmar que discursos quanto às necessidades de melhorias salariais eram “vazios”, pois, sem uma definição em termos de “piso”, o engajamento na luta por seu crescimento ficava prejudicado.

Segundo Monlevade (2000):

A diversidade de receitas públicas e de encargos educacionais construída desde a independência política do Brasil entre o governo central e os sub-nacionais resultou num cenário que parecia inviabilizar qualquer tentativa de equidade salarial, seja pela fixação de um patamar mínimo de remuneração para todos os professores, seja pelo estabelecimento de regras que garantissem um padrão razoavelmente semelhante de vencimentos em todos os Estados e Municípios (MONLEVADE, 2000, p.10).

Gatti (2009), em seu estudo “Professores do Brasil: impasses e desafios”, assim se expressa:

[...] sendo a educação o setor nacional com maior volume de emprego, com alta proporção de profissionais a cargo das administrações públicas, traz para estas um custo considerável para o qual soluções foram tentadas

(como as políticas redistributivas de impostos), mas cujo equacionamento - uma carreira condizente com a sua relevância social, com salários atraentes - ainda não está bem realizado (GATTI, 2009, p. 239).

Vencer a batalha por melhores condições de trabalho, principalmente no que implica melhores condições salariais, constitui uma dura realidade que tem demonstrado que sua conquista será possibilitada com a convergência de fatores sociais (no que se refere à mobilização da sociedade e, em especial, da categoria), políticos e econômicos (no que diz respeito à vontade e às ações dos agentes políticos em estabelecerem condições legais coerentes à adequação desejada).

Historicamente, Pinto (2009) atenta para primeira lei brasileira que tratou sobre professores incluindo sua remuneração. Trata-se da Lei Geral da Educação de 15 de outubro de 1827. Segundo o autor, os valores conferidos por essa lei ao salário/ordenado dos professores “eram de 200\$000 a 500\$000 Réis representando, respectivamente de R\$1.138 e R\$2.846- valores correspondentes a 2009” (Pinto, 2009, p. 51). Mais de 120 anos passaram para se criar uma lei que garantisse ao menos o piso salarial dos professores: Lei 11.738/08.

No entanto:

Não deixa de ser curioso que o piso aprovado em 2008, de R\$950, em valores de janeiro daquele ano, atualizado para janeiro de 2009, com base no índice definido pela legislação, e que considera a variação do valor mínimo do FUNDEB para as séries iniciais do ensino fundamental, corresponda a R\$1.128/mês, ou seja, praticamente o “piso” de 1827! (PINTO, 2009, p.52).

Em seu artigo, Pinto (2009) realiza uma análise de certa forma comparativa do salário do professor brasileiro com o de professores de outros países e de outros profissionais com nível de formação semelhante. Concomitantemente, discute os recursos necessários para conferir à remuneração um status que permita a carreira docente garantir recursos humanos fundamentais para seu exercício e atrair não tão somente um número maior de indivíduos a fim de suprir a demanda, mas também indivíduos mais preparados.

A título de exemplo, basta dizer que no vestibular de 2009 da Fuvest (2009), o qual seleciona alunos para a USP, enquanto em cursos mais concorridos, como direito e psicologia, as notas de corte foram, respectivamente, 64 e 59; nos cursos de licenciatura em matemática/física (um mesmo curso) e pedagogia, essas notas foram, respectivamente, 22 e 38, em um total de 90 pontos (PINTO, 2009, p.53).

Ao analisar os valores correspondentes aos salários iniciais e finais da carreira docente na América Latina, o autor frisou que, no geral, tais valores são muito baixos. O piso salarial nacional brasileiro em 2009 ficava acima somente do piso da Bolívia, Equador, Peru e Venezuela. Ao analisar a remuneração média de um professor das séries finais do ensino fundamental, cujo exercício exige formação superior, com a de outros profissionais, Pinto (2009, p.54) constatou que “[...] o policial civil (cuja exigência é de formação em nível médio) possui remuneração 50% superior; o economista recebe 3,3 vezes mais; o advogado, 2,6 vezes; o delegado, 5,4 vezes; o médico, 4,4 vezes; e o juiz, o topo da lista, 11,8 vezes”.

No entanto, dentre os trabalhos a respeito da temática remuneração docente, há os que a observam como alta tendo por base o Valor Presente do Contrato de Trabalho.

É nesse sentido a conclusão de Barbosa Filho, Afonso e Pessoa (2007) ao estudarem os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada. Os autores atentam, ao justificar a relevância do assunto para alguns dos argumentos, bastante difundidos no senso comum, de que a qualidade do ensino atribuída à rede privada estaria condicionada por oferecer aos seus professores uma remuneração melhor do que a oferecida aos professores da rede pública. Assim estabeleceram como principal objetivo verificar e comparar os salários dos docentes das redes pública e particular quantificando o diferencial entre elas utilizando-se, a princípio, de dados censitários do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE.

Os autores concluíram que “[...] os diferenciais de salários dos professores entre a rede pública e a privada não favorecem o setor privado como tanto defendido em alguns debates” (BARBOSA FILHO, AFONSO e PESSÔA, 2007, p. 24).

A conclusão em comento, quando considerada outros aspectos contidos ao longo dos estudos de seus autores, permite verificar que em média, os professores da rede pública recebem remuneração mensal, ao longo da carreira, menor do que a dos professores da rede privada, contudo, o benefício frente a esses colegas está somente ao final da carreira em função da aposentadoria integral entre outras vantagens.

Interessante é a observação de Pinto (2009) em relação a conclusão desses autores, ao visualizá-la como meio para uma visão mais positiva acerca da

remuneração dos professores e assim uma possibilidade de convencimento junto, por exemplo, aos jovens em optarem pela carreira docente:

Era como se, ao escolher uma carreira, o jovem já o fizesse pensando em quanto vai acumular até a morte. No caso dos professores, com os salários indicados, acumulam-se dívidas, em especial a partir do momento em que se aposentam, quando cai a remuneração e as despesas com medicamentos explodem [...] Que vantagem de longo prazo é essa que estimularia os docentes a permanecer na carreira?(PINTO, 2009, p. 58- 59).

Outro aspecto importante a se pautar estudos a respeito de remuneração é quanto à jornada de trabalho. Alves e Pinto (2011) chamam à atenção quanto aos aspectos metodológicos utilizados para se aferir a média salarial do professor brasileiro. Para eles os dados censitários impossibilitam afirmar com convicção se os professores ao responderem sobre a jornada de trabalho se referem “apenas à jornada em sala de aula ou à jornada total - tempo em sala de aula mais o tempo dedicado às atividades extrassala, de planejamento e correção de atividades” (2011, p. 4-5).

Para os autores, a resposta correta deveria levar em conta a jornada total, considerando as diferentes realidades encontradas no Sistema de Ensino Brasileiro “[...] os dados de uma variável não específico como a PNAD são passíveis de múltiplas interpretações, de acordo com a realidade do respondente”. A fim de garantir uma estatística confiável em seus estudos sobre Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil, Alves e Pinto (2011, p. 5) apresentaram somente ocupações “[...] cujo tamanho da amostra indicou a possibilidade de incorrer em erros amostrais em níveis aceitáveis, segundo critérios do IBGE”.

Baseando-se nos dados do Censo Escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2009, os autores observaram uma situação desfavorável da remuneração dos professores brasileiros em relação a outros profissionais com nível de formação equivalente.

Da mesma maneira que um juiz (rendimento médio mensal de R\$ 14.648,00) não pode ter sua jornada definida apenas pelo tempo que gasta em audiências ou em escrever uma sentença, um professor da educação básica (rendimento médio de R\$ 1.565,00) não pode ter a jornada de trabalho e a remuneração definidas apenas pelo tempo em sala de aula (ALVES e PINTO, 2011, p.633).

A respeito, os autores alertam que a equiparação salarial dos professores aos profissionais com nível de formação equivalente- proposta pelo novo Plano Nacional da Educação, implica num aumento real na ordem de 100% dos salários atuais o que por sua vez exige mudanças significativas em termos de investimentos públicos de forma a atingir 7% do PIB - visto ser o poder público o maior empregador de professores, como também de dispositivos legais coerentes para concretização de ações nesse sentido que viabilizem equacionar remuneração e jornada de trabalho adequada às demandas do trabalho docente.

Ao tratar do compromisso da educação básica brasileira com sua função cultural como resultante de condições econômicas e sociais que permeiam seu trabalho e em especial o trabalho do professor, Sampaio e Marin (2004) analisam dados que envolvem a precarização do trabalho docente com reflexos nas práticas curriculares cujo currículo, até então instituído, reflete relações de poder oriundas tanto do campo econômico como político a fim de possibilitar “[...] alinhamento do país às prioridades acordadas em âmbito internacional” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1205).

As autoras esclarecem que pensar a respeito das práticas curriculares exige conhecimento e análise contextualizada tanto da prática quanto do currículo havendo a necessidade de “[...] situá-las na relação com alguns outros elementos mais amplos, como os que cercam o trabalho dos professores” (SAMPAIO e MARIN, 2004, p.1205). Dentre os elementos apontados - formação; salário e condições de trabalho - destaca-se nesse momento aspectos referentes ao salário comentados pelas autoras.

Tanto quanto Alves e Pinto (2011) e Barbosa Filho, Afonso e Pessôa (2007), as autoras, Sampaio e Marin (2004) observaram que a remuneração dos professores brasileiros, no setor público, apresentam certa melhora ao longo da carreira devido a incentivos decorrentes do tempo de serviço ou de qualificação profissional. No entanto, as autoras destacam o fato da posição inferior do salário do professor brasileiro, quando comparado ao de outros países, constituir segundo elas, fator determinante para a precarização do trabalho docente, pois essa pauperização na vida profissional tem reflexos na vida pessoal principalmente ao criar de obstáculos para acesso a bens culturais.

Tomando-se por base que o trabalho do professor busca facilitar a aprendizagem do aluno para formação de cidadãos conscientes requer estudo e

atualização constante por parte desses profissionais para qualidade do ensino, as autoras estabelecem a relação da prática docente às condições financeiras desses docentes, dificultadoras reais para formação contínua dos docentes, dentro e fora do ambiente escolar e conseqüentemente para qualidade do ensino.

Ao dispor sobre o papel e limites do salário na valorização do professor e o papel do Estado e sociedade neste caminho, Monlevade (2000, p. 225) esclarece que o segundo questionamento “[...] reafirma os limites da compreensão do salário como fator de valorização”.

O salário não é determinante na valorização do professor. Mas ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta materialmente. Daí porque o “piso” nasceu mais para segurar do que para levantar a temperatura valorativa do magistério. Para “dizer” o valor serve mais o salário mínimo descrito na Constituição e desmoralizado na sua miséria (MONLEVADE, 2000, p.225).

Ainda a respeito, explica Bauman (2011), que numa sociedade tendenciosa ao “consumismo”, este, por sua vez, está além do poder de compra para um mero consumo, observado nos dicionários como sinônimo, por exemplo, de usar ou comer. O autor explica que o consumismo:

[...] é um fenômeno polivalente e multifuncional, uma espécie de chave mestra que abre todas as fechaduras, um dispositivo verdadeiramente universal. Acima de tudo, o consumismo tem o significado de transformar seres humanos em consumidores e rebaixar todos os outros aspectos a um plano inferior, secundário, derivado. Ele também promove a reutilização da necessidade biológica como capital comercial. Às vezes, inclusive, como capital político (BAUMAN, 2011, p. 83).

Presume-se, então, a necessidade de se constituir, ao menos, um salário condigno aos professores. Esse mundo, imbuído de desconfortos que vão desde o abastecimento da geladeira até o medo de perder o próprio “valor de mercado”, enquanto ser humano, coloca em risco a própria estima social. As possibilidades oferecidas como “remédio” para diversos desconfortos humanos sofisticam-se cada vez mais, contribuindo para a complexidade desse fenômeno consumista, como também, da valorização.

De modo geral, os aspectos que envolvem a valorização docente segundo a legislação - titulação/formação; plano de carreira docente e piso salarial profissional nacional, objeto desse estudo - condicionam à prática docente e por sua vez, segundo Silva, Abud e Castro (2010, p. 370-371) “[...] podem ser resumidos em

torno da crescente desvalorização social, econômica, política e cultural, das mudanças e consequentes dificuldades relacionadas ao exercício profissional e da ausência de uma visão pedagógica fundamentada na necessária articulação teórico-prática”. Para essas autoras, a articulação a qual se referem poderia ser desenvolvida durante os cursos de licenciatura que não ocorre em função da precariedade acadêmica encontrada nos mesmos, de certo, devido aos desafios impostos pela atualidade:

Com objetivo de contribuir para essa articulação e superação de desafios, com vistas à valorização docente por meio desse estudo, passa-se a seguir, ao estudo das Representações Sociais.

2.4 Representações Sociais

A pesquisa aborda as representações sociais de licenciandos sobre a valorização docente. Pretende-se investigar à luz dos pressupostos teóricos de Moscovici (2011a).

Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comporta-se, mas compreender (MOSCOVICI, 2011a, p.43).

A partir desses pressupostos apresenta-se uma teorização que permitirá a compreensão das representações sociais que os licenciandos (e futuros professores) têm sobre o que é valorização docente. Em seguida, são observadas e comparadas as possíveis mudanças/diferenças reveladas ao longo da trajetória acadêmica nos cursos de licenciatura na instituição pesquisa.

As representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais. Elas também interferem em processos variados, tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (DOTTA, 2006, p.25).

Ao optarem pela carreira docente, os licenciandos já possuem representações acerca da docência, e que as mesmas se formaram a partir de suas experiências de vida em diferentes contextos, especialmente a família e a escola.

Logo, ao adotar na pesquisa um “[...] olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (MOSCOVICI, apud, MAZZOTTI, 2008, p. 20), ultrapassando o nível da constatação das representações sociais para buscar analisá-las principalmente quanto à sua construção e manutenção por parte do sujeito/grupo.

As condições desiguais de vida e desenvolvimento das populações e de seus segmentos constituem os desafios impostos pelo mundo contemporâneo, alimentados, por exemplo, pelas crises de ética e valores decorrentes do processo de globalização que por sua vez não apresenta a unidade de efeitos que sugere. Nesse contexto encontra-se “[...] um professor fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização do seu trabalho” (MAZZOTTI, 2007, p. 581) colocando em cheque não tão somente seu trabalho, mas a sua existência, função, e a função da escola na sociedade. Decorre dessa situação a falta de atratividade pela docência motivada, em grande parte, por sua desvalorização social.

Ao abordar a temática sobre Representações da Identidade Docente, Mazzotti (2007) detalha tais desafios da contemporaneidade que têm impulsionado pesquisadores e governos a elaborarem e proporem metas, ações que dotem o professor de uma identidade profissional capaz de lidar com essa realidade de forma consciente para formação de alunos cidadãos protagonistas de suas vidas. Para a autora: “A efetivação das mudanças desejadas implica saber em que medida elas se aproximam da representação do professor sobre sua identidade profissional hoje” (MAZZOTTI, 2007, p. 581) Tais propostas apresentam seus fundamentos dentre os quais, as representações sociais.

A autora, ao afirmar que a concretização das mudanças almejadas exige saber até que ponto essas mudanças estão próximas da representação que o professor tem hoje sobre sua identidade profissional apresenta uma importante razão para o estudo das representações sociais. Nesse caso, configura uma das razões também para a realização desta pesquisa, que aborda as representações de licenciandos sobre a valorização docente.

Mazzotti (2007) ao se referir a Perrenoud (1990), reforça ainda mais as possibilidades oferecidas pelo estudo das representações para o setor educacional:

Concordamos com Perrenoud (1999), quando afirma que a realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores. Nesse sentido, o conhecimento das representações sociais do professor - como um conjunto organizado de julgamentos, atitudes e informações elaborados a respeito de um objeto social com o objetivo de orientar e justificar práticas- assume relevância para orientar políticas voltadas para a formação inicial e continuada do professor (MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Assim, como aponta Pacheco (2002, p. 5), “O estudo das representações possibilita o entendimento da apropriação da realidade pelo indivíduo e como seu processo de elaboração de significado se desenvolve coletivamente”. Nesse sentido, conforme preconiza Moscovici (1978), apreender o conceito das representações sociais não consiste numa tarefa fácil, dada a complexidade da sua noção.

Somam-se à complexidade da noção de sua conceitualização, as realidades a serem encontradas por essa pesquisa quanto às representações sociais no campo educativo e, em específico, das políticas públicas de valorização docente por licenciandos.

O estudo das representações sociais contribui para uma abordagem da vida mental individual e coletiva, uma vez que estas envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamentos, que são socialmente transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (DOTTA, 2006, p.25).

Para efeito, a leitura do delineamento da configuração do campo de pesquisa em representações sociais realizado por Sá (1998) possibilitou, para realização dessa pesquisa, o que o próprio autor expressa ser seu objetivo: “[...] uma primeira impressão quanto à produtividade do campo e à diversidade de temas” nos quais as representações se manifestam (SÁ, 1998, p.18) que por sua vez foi significativo para dotar ainda mais essa pesquisa de seu sentido psicossocial de desenvolvimento humano.

Essas informações colaboraram no sentido de possibilitarem conhecimento prévio a respeito dos aspectos do fenômeno geral explorado de forma sistemática pelos pesquisadores como também dos fenômenos específicos focalizados.

O autor esclarece que dado ao caráter psicossociológico amplo das representações há de se considerá-las em dimensões nas quais ocorrem seus estudos sendo a primeira sociocultural, a segunda padrão ideal e a terceira do saber erudito.

De fato, pelos padrões ideais, a simples descrição do conteúdo cognitivo de uma representação (2.^a dimensão), sem relacioná-lo às condições sócio-culturais que favorecem a sua emergência (1.^a dimensão) e /ou sem uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito (3.^a dimensão), não configura uma pesquisa realmente completa (SÁ, 1998, p.33).

Tais pesquisas apresentam uma dedicação preponderante numa das dimensões descritas, justificada na maioria das vezes pela escassez de recursos e de tempo. Porém, ao mesmo tempo em que o autor acentua a necessidade de se conduzir a pesquisa em representações de forma que se articulem suas três dimensões - o que, infelizmente, não tem sido observado ser comum nas pesquisas realizadas até então - sugere aos pesquisadores iniciantes “menos ambição” e que primem por formular bem a pergunta de sua pesquisa. Ainda sobre, Sá (1998) pondera que sempre vale a pena responder a uma boa pergunta, pois mesmo que parcialmente, essa pergunta pode oferecer uma boa resposta ao problema estudado.

Quanto aos fenômenos ou problemas explorados pelas pesquisas em representações sociais Sá (1998) comenta que dada a sua amplitude, uma configuração exata nesse sentido fica prejudicada. No entanto estabelece uma relação de temáticas mais recorrentes ao expor um panorama geral de pesquisas em representações sociais destacando-se as seguintes áreas de interesse: “ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social”. O autor indica que a educação constitui uma das áreas mais privilegiadas: “Uma importante discussão sobre a aplicabilidade teoricamente fundamentada das representações ao processo educacional tem sido alimentada tanto por educadores quanto por psicólogos” (SÁ, 1998, p. 34-39).

Para tanto, este trabalho concomitante a descrever o ambiente de representação, busca identificar seus elementos pelo modo como se organizam, na tentativa de articular as dimensões anteriormente descritas, mas primando em

responder a pergunta norteadora desse feito: Quais as representações sociais de licenciandos sobre valorização docente?

Dada a relevância da temática adotada e os anseios de colaborar para efetiva valorização docente e consequente qualidade do ensino, entende-se que a compreensão dos processos simbólicos constituídos na interação educativa dos licenciandos integrada a um contexto social é pertinente para se propor possíveis mudanças no âmbito da formação docente no sentido de sua valorização.

2.4.1. Gênese

Apresentar, mesmo que de forma breve, produções acadêmicas que permitam a compreensão do conceito de representação social, exige versar sobre sua genealogia, como também, lançar-se ao desafio de sua complexidade e, até mesmo, da ausência de um consenso sobre o já referido conceito.

No trabalho apresentado por Alexandre (2004, p.135), com o tema “Representação Social: uma genealogia do conceito” observa-se suas considerações quanto a busca de Moscovici em decodificar “[...] os processos através dos quais o pensamento, um elemento primordial da cognição torna-se consensual entre integrantes de um grupo ou comunidade”, diferente do modelo da Psicologia Social americana, focada no estudo dos processos individuais ocorridos ao se trabalhar as informações.

Ao tratar da genealogia da teoria das representações sociais, Alexandre (2004) parte do conceito de representação coletiva constituído por Durkheim (1898), destacando o argumento utilizado pelo sociólogo da impossibilidade de se explicar fenômenos coletivos, de maneira individual, visto a incapacidade de o indivíduo inventar, por exemplo, uma língua ou uma lei - invenções essas produto de uma coletividade, uma comunidade. De certa forma, o autor pontua que para Durkheim, a sociedade está na mente dos homens, revelando o quanto há de cada um deles neles mesmos, podendo as representações ser tanto pessoais como também coletivas, quando compartilhadas, sendo consequência de sua cooperação. Para elucidar:

As representações sobre os fatos sociais são representações coletivas, são percebidas em coletivo. É como se houvesse dois de nós dentro de nós mesmos: um ser individual, em cuja cabeça existem estados mentais

referentes apenas a nossa pessoa, a nossa vida, como indivíduos, e, ao mesmo tempo, um ser social. Na cabeça desse ser social que habita em nós não trafegam apenas estados mentais pessoais, mas um conjunto de crenças, de hábitos, de valores, os quais não revelam coisas que “pensamos com nossa própria cabeça” [...].Revelam, sim, o quanto há dos outros em nós”(RODRIGUES, 2008, p. 21).

No entanto, faz-se necessário destacar que, embora os estudos de Durkheim, em específico quanto às representações coletivas, tenham contribuído ao longo do tempo para o conceito de representações sociais, a visão constituída por Moscovici (2011a) é bem diferente. Ele apresenta argumentos que permitem uma melhor compreensão a respeito dessa diferença ao indagar-se sobre “[...] o lugar que as representações ocupam numa sociedade pensante” (MOSCOVICI, 2011a, p. 49). Primeiramente enfatiza que o estudo das representações sociais tem por objetivo observar e compreender o ser humano em meio aos contextos nos quais se inter-relacionam.

O objetivo não é, portanto, o comportamento decorrente dessa inter-relação, mas sim o modo como ela se processa, ou seja, o seu pensamento. Para isso, se faz necessário considerar a comunicação social, responsável pelo desenvolvimento do sentido e do pensamento nas inter-relações sociais.

Diferente da concepção predominante nas ciências humanas de que uma sociedade não pensa ou na hipótese de se pensar, não se constitua um atributo essencialmente seu, Moscovici (2011a) sugere que pessoas e grupos pensam por si mesmos, contrapondo a condição de passividade diante dos acontecimentos que, por sua vez, constituem um dos alimentos para o pensamento. Assim, enquanto a visão de Durkheim (1898) a respeito das representações limitou-se a constatar a sua existência, a visão de Moscovici (2011a) dotada de um olhar psicossocial, considera a estrutura e a dinâmica dessas representações, abordando-as dupla e simultaneamente “[...] como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (DOTTA, 2006, p.25).

Outro ponto destacado por Moscovici (2011a) é quanto à concepção estática das representações apresentada por Durkheim (1898), constituindo uma classe geral de ideias e crenças. Para ele, embora considere em partes a estática apresentada por Durkheim (1898), a plasticidade presente no fenômeno das representações sociais permite observar sua estrutura dinâmica “[...] operando em

um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações” (MOSCOVICI, 2011a, p. 47).

Ao acentuar essas diferenças, Moscovici (2011a) justifica seu interesse pelas representações sociais da sociedade atual, em diferentes contextos, como por exemplo, político, econômico, pelo fato delas não disporem de tempo suficiente para sua sedimentação, fator crucial para constituição de tradições. Contudo, observa que a reconstituição do senso comum é fundamental para o funcionamento da coletividade, sendo, então, uma necessidade constante. Essa reconstituição está imbuída de fenômenos “[...] relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar - um modo que cria tanta realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2011a, p. 49).

Ao realizar essa distinção, Moscovici (2011a) utiliza, então, para as representações o termo “social” ao invés de “coletivo”.

De certa forma, ao apresentar suas críticas às teorias que não consideram outras dimensões, por exemplo, cognitivas, para explicar e compreender a realidade, Moscovici (2011a) desenvolve seu primeiro estudo sobre a representação social da psicanálise, com o objetivo de compreender o como a psicanálise pode adquirir uma nova significação fora de grupos conhecedores de seu sentido. Tal estudo contribuiu para o marco nas pesquisas em Psicologia Social, o que até então se detinham a observar comportamentos – tradição behaviorista. Assim seus estudos contribuem para a ampliação dos objetivos da Psicologia Social e, assim sendo, se faz interessante observar:

Os estudos teóricos têm dado ênfase aos temas relacionados ao indivíduo, quase sempre isolado do seu contexto sócio-cultural e histórico. Esse procedimento limita a solução dos problemas que afetam as populações dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, prejudicando a sistematização de novos conhecimentos no campo da psicologia social e comunitária, os quais seriam importantes para a melhoria da realidade sócio-econômica e cultural dessas nações (GUARESCHI & JOVCHELOVITCI, apud, ALEXANDRE, 2004, p. 126).

O estudo das representações sociais exige que seu fenômeno seja compreendido a partir do seu contexto de produção e das formas de comunicação estabelecidas, visto que estes fenômenos são construídos segundo Moscovici (2011a), em universos consensuais do pensamento. Pois como evidenciado por Lefevre & Lefreve (2010, p. 22) as representações são “[...] influenciadas pelos atributos ou lugares de onde seus sujeitos portadores falam: nacionalidade, gênero,

crença, idade, condição social (lugar que ocupa na estrutura produtiva), nível de instrução [...] história de vida e outros”.

Neste sentido:

[...] para conhecermos as representações sociais de um indivíduo, é necessário, através dos atos ilocutórios explícitos e implícitos, definirmos o lugar que ele ocupa em relação aos outros (os que se “limitam” com ele), e através do discurso como seu espaço se constitui nessa relação, enquanto realidade subjetiva que se insere no real, socialmente representado e reproduzido em termos de “todo mundo” (LANE, CODO, 2001, p. 38).

Ao discorrer sobre as representações sociais como uma espécie de teoria coletiva sobre o real, Moscovici “[...] toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (MOSCOVICI, 2011a, p. 79). Dessa forma, pode-se compreender o objetivo da teoria quanto a conhecer o processo, a maneira pela qual o homem e seus semelhantes, dotados de inúmeras diferenças, podem constituir um ambiente estável e até mesmo gerar um “objeto”, uma representação social.

Sá (1998) chama atenção para o fato de que, ao se pesquisar representações sociais, tem-se por premissa o estudo do fenômeno de representação social e não de seu objeto, pois para ambos não se pode adotar uma “equivalência de termos”. Enquanto temos uma simplificação do fenômeno ao constituirmos um objeto de pesquisa, temos também o fazer da teoria das representações sociais. A construção do fenômeno de representação social ocorrida nos universos consensuais de pensamento e dos objetos de pesquisa, frutos de um universo reificado, constitui o lugar ocupado pelas representações numa sociedade pensante (MOSCOVICI, 2011a).

Em relação a esses lugares, Moscovici (2011a, p.50) apresenta uma distinção básica. Para ele, constitui um universo consensual, por exemplo, a visão de uma sociedade formada por “[...] um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício”. Nesse universo é exigido cumplicidade, que pode ser explicada como “[...] convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. A longo prazo, esse tipo de conversação cria no grupo estabilidade, “[...] uma base comum de significância entre seus praticantes”.

Já no universo reificado, Moscovici (2011a, p.51- 52) o define como composto de uma visão da sociedade como “[...] um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais”, sendo a competência determinante para o grau de participação do indivíduo de acordo com o mérito.

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (MOSCOVICI, 2011a, p. 52).

Neste sentido, Mazzotti (2008, p. 22) ao observar a proposta de Moscovici - em elaborar um conceito psicossocial dialético entre as relações indivíduo e sociedade “afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” - nota a distinção por ele realizada do conceito de representação social dos “mitos, da ciência e da ideologia” e dos conceitos - com os quais as representações são frequentemente comparadas - como de “opinião, atitude e imagem”. Com relação a esse último grupo de conceitos a autora observa que o que numa pesquisa se leva em conta, são as “[...] informações que circulam na sociedade e não como as instâncias as criam e as comunicam” (MAZZOTTI, 2008, p.22).

Em ambos os casos pressupõem-se a existência de um objeto externo ao qual o sujeito responde. Já no caso das representações sociais a compreensão está em não haver separação entre os universos externo e interno do sujeito. Dessa forma, o sujeito, ao estabelecer uma representação, não a faz passivamente, contribuindo, de certa forma, para que as representações sociais o preparem para uma ação, intercambiando a percepção e o conceito.

A representação social é um saber prático. Esta propriedade se estende em vários sentidos. Este saber é pertinente à experiência direta ou indireta de um mundo de objetos totalmente pertinentes, quer dizer, suscitando tomada de posição e trocas no ambiente do sujeito. Este não está, pois, somente inferido pelo contato com o mundo dos objetos, mas também derivado do contato com os outros e com a bagagem cultural (conhecimento anterior, costumes, valores, etc) partilhados com eles. Aliás, este saber tem uma visão prática: o domínio intelectual e material deste mundo de objetos em vista de orientar e de conduzir as comunicações que lhe são pertinentes. Ele tem, pois, funções e uma eficácia social (JODELET, 1991, p. 2).

Enquanto a Psicologia clássica tinha a representação como mediação da percepção de caráter sensorial e o conceito de caráter intelectual, Mazzotti (2008) pontua que para Moscovici a representação se constitui um processo que viabiliza uma constante troca entre a percepção e o conceito e não tão somente como mediação.

Considerando-se que a ausência de objeto concreto é condição de seu aparecimento, [a representação] segue a linha do pensamento conceitual; mas, por outro lado, tal como na atividade perceptiva, ela deve recuperá-lo, tornando-o “tangível”. Nesse processo, a percepção engendrada pelo conceito é necessariamente distinta daquela que inicialmente o suscitou (MAZZOTTI, 2008, p.23).

Nesse sentido, sendo a dialética uma característica desse processo - o indivíduo pensa, produz e compartilha representações sobre um objeto e, concomitante a isso, convive e interage com outros indivíduos dotados, também, de seus pensamentos, produções de representação, fazendo com que a representação social estabelecida constitua uma forma de conhecimento social.

As considerações de Alexandre (2004, p.135) ao tratar da genealogia do conceito das representações e, em específico, das condições nas quais elas são produzidas, alerta sobre a atenção que deve ser dada ao se “[...] investigar as origens e a quantidade de informações veiculadas num grupo ou comunidade, sobre um dado objeto social, bem como o conjunto de ideias dominantes utilizados pelos integrantes, para se referir ao objeto”. A justificativa para tal está no fato de que quanto a investigação cuidadosa desses elementos pode auxiliar e, até mesmo, direcionar as pesquisas cujo objetivo seja compreender como se processa o pensamento e as práticas cotidianas de um determinado grupo sobre um determinado objeto, visto o papel da representação social na formação de condutas logo, para efeito dessa pesquisa, na formação docente. Ao buscar compreender como se processa o pensamento, o pesquisador terá como tarefa analisar dois processos: objetivação e ancoragem.

2.4.2. Objetivação e Ancoragem

Investigar as origens das representações sociais de um grupo sobre um objeto inclui analisar dois processos: objetivação e ancoragem. A análise de ambos constitui de certa forma, uma encruzilhada para o pesquisador em compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração do cognitivo (MAZZOTTI, 2008). Ou seja, como um grupo transforma um conhecimento científico em representação e como essa representação (senso comum) transforma o conhecimento científico em social.

Os processos que dão origem às representações sociais podem ser aqui compreendidos com as contribuições de Moscovici (2011a) e Jodelet (1991) e, no que se refere à ancoragem:

Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...] Assim, para os aldeões do estudo de Denise Jodelet, os doentes mentais colocados em seu meio pela associação médica foram imediatamente julgados por padrões convencionais e comparados a idiotas, vagabundos, epiléticos, ou aos que, no dialeto local, eram chamados de “rogues” (maloqueiro) (MOSCOVICI, 2011a, p. 61).

De uma maneira clara e objetiva Moscovici (2001a) complementa a definição para a ancoragem como a ação de classificar e nomear algo com objetivo principal de facilitar a interpretação e compreensão a respeito da intencionalidade de uma ação e não tão somente de rotulá-las. Para Jodelet (1991, p.6.) a ancoragem “[...] consiste num enraizamento no sistema de pensamento”. Para ela, a ancoragem, ao colaborar com a instrumentalização do saber, confere a ele um valor funcional para interpretação e gestão do ambiente. Ainda a respeito, pontua sobre a possibilidade gerada pela ancoragem de se compreender como as representações interferem nas relações sociais devido ao caráter mediador de seu “sistema de interpretação” entre indivíduo e seu meio e entre os membros do mesmo grupo (JODELET, 1991, p.6).

Quanto à objetivação:

Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade, percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível [...] A materialização de uma

abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. Autoridades políticas e intelectuais, de toda a espécie, a exploram com a finalidade de subjugar as massas. Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI, 2011a, p. 71).

Para Jodelet (1991) a objetivação constitui o processo pelo qual o indivíduo reabsorve um excesso de significações e as materializa. Tal processo é constituído de três fases denominada construção seletiva, esquematização e naturalização. Com a construção seletiva tem-se o que Moscovici (2011a) explica ser uma descontextualização da informação sobre um objeto por meio de critérios normativos e culturais, uma espécie de triagem que viabiliza noções selecionadas do objeto. Em decorrência das noções selecionadas forma-se um núcleo figurativo, explica Jodelet (1991, p.6) ao comentar sobre a esquematização, que constitui a segunda fase do processo. Segundo ela, é a naturalização que irá permitir que os elementos esquematizados no núcleo figurativo tornem-se “[...] entidades objetivas que se observam em si e nos outros”. Dessa forma a integração de elementos da ciência se estabelece em uma realidade de senso comum.

De certa forma ancoragem e objetivação, processos dos quais se originam as representações, são as mediações estabelecidas pelos sujeitos e suas experiências com suas memórias a fim de transformar o desconhecido em familiar, dotado de sentidos, valores. Em seus estudos Jodelet (1991) mostra a dialetização ocorrida entre objetivação e ancoragem por meio das seguintes funções ocorridas nesse processo: função cognitiva de integração da realidade; função de interpretação da realidade e função de orientação de condutas. Devido à dinamicidade e permanência das experiências e memórias, tanto a ancoragem quanto a objetivação possuem meios específicos nessa interação.

Moscovici (2011a, p.78) explica que a ancoragem “[...] mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo”. Já a objetivação movimenta a memória para o exterior, para os outros. Dessa movimentação são extraídas imagens, conceitos que agrupados são reproduzidos no mundo exterior “[...] para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

A título de exemplo, uma síntese a respeito da estrutura das representações apresentada por Dotta (2006):

Uma primeira caracterização de seus processos formadores surge da configuração estrutural das representações descritas. Duplicar um sentido por uma figura abstrata, materializar um objeto abstrato foi chamado de objetivação. Duplicar uma figura por um sentido, proporcionar um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi denominado de ancoragem (DOTTA, 2006, p. 20).

Ao constituir-se como modalidade de pensamento social, as representações sociais, como evidenciado por Vala (1993, p. 354) “[...] alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas”. Dessa forma, investigar as representações consiste basicamente em responder “[...] como o social interfere no psicológico e como esse por sua vez interfere no social” (MAZZOTTI, 2008, p 34).

Desse modo, enquanto a investigação das representações sociais de um grupo sobre um objeto inclui a análise dos processos de objetivação e ancoragem anteriormente descritos, é exigido do pesquisador devida atenção na composição desse objeto.

2.4.3 Da importância do Objeto

Ao considerar de certa forma que todo ponto de vista é a vista de um ponto, Moscovici (2011a) tem as “[...] representações sociais como meio de re-criar a realidade” (MOSCOVICI, 2011a, p. 90). Disso emerge considerar o contexto no qual essas representações se estabelecem. Como o próprio autor alerta, os problemas enfrentados no dia a dia resultam da dificuldade de que as representações de coisas ou pessoas substituem outras coisas e outras pessoas, gerando, assim, a necessidade de se investigar criteriosamente a origem do objeto para constituição da base na qual se iniciará um estudo que tenha como aporte teórico as Representações Sociais.

Para ser preciso, contudo, deve-se dizer que se trata de algo re-feito, re-construído e não de algo recém-criado, pois por um lado, a única realidade

disponível é a que foi estruturada pelas gerações passadas ou por outro grupo e, por lado, nós a reproduzimos no mundo exterior e por isso não podemos evitar a distorção de nossas imagens e modelos internos. O que nós criamos, na verdade, é um referencial, uma entidade à qual nós nos referimos, que é distinta de qualquer outra e corresponde a nossa representação dela (MOSCOVICI, 2011a, p. 90).

Dessa forma, precede à pesquisa das representações sociais de um objeto a verificação da sua existência como um fenômeno concreto, como alerta Sá (1998), que enfatiza a constituição do objeto em representações como determinante dado ao seu caráter direcionador e organizador da pesquisa.

Para Chamon e Chamon (2007) o estabelecimento de critérios para identificação de um objeto social como objeto de representação, colabora principalmente para identificar o que não o constitui. Explica que “[...] se não existe um compromisso social em jogo, se o objeto não representa um conflito para o grupo ou não é fonte de identificação para ele, não se pode falar de representação social” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 124).

Paralelo à construção do objeto de pesquisa é necessário considerar o sujeito e o objeto a ser pesquisado. A definição do sujeito da pesquisa, seja ele composto, por exemplo, por grupo ou populações, concorre para a investigação tanto do conteúdo como também da estrutura da representação. Essa investigação se viabiliza com a observação e a análise das falas e do comportamento do sujeito por parte do pesquisador. No que se refere à formação e à manutenção de uma representação, é necessário definir aspectos quantitativos do contexto sociocultural.

A construção do objeto de pesquisa só se finaliza quando se conclui o modo que a pesquisa será desenvolvida. Não é à toa que o processo de construção do objeto é decisório, pois ao transformar um fenômeno do universo consensual em um objeto do universo reificado, seleciona-se a teoria e metodologia a serem aplicadas para obter resultados que respondam os questionamentos por parte do pesquisador (SÁ, 1998).

Moscovici (2011a) estabeleceu os critérios condicionantes à transformação do fenômeno em objeto de pesquisa: a dispersão da informação; a focalização e a pressão à inferência. A respeito desses critérios:

Em nível das condições sociais de emergência das representações, a saber a dispersão e a adulteração das informações pertinentes ao objeto representado e que são igualmente acessíveis conforme os grupos; a focalização sobre certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação de sujeitos; a pressão sobre a inferência devido à necessidade

de tomar posição, de obter o reconhecimento e a adesão dos outros. Estas condições vão afetar o aspecto cognitivo da representação e diferenciar o pensamento natural nos seus raciocínios, sua lógica e seu estilo (JODELET, 1991, p. 8).

A relevância social ou acadêmica acerca de um fenômeno de representação social não estabelece por si só o objeto a ser pesquisado, pois como já exposto anteriormente, fenômeno e objeto são termos distintos e como afirma Sá (1998), “[...] a passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação” (SÁ, 1998, p. 21), chamada por ele de “construção do objeto de pesquisa”.

Ainda sobre, pesquisar a representação impõe, a princípio, identificar o sujeito e o objeto, pois uma “[...] representação social é sempre de alguém (o sujeito, isto é, grupo/população) e de alguma coisa (o objeto)” (SÁ, 1998, p. 24).

É por meio do processo de construção do objeto de pesquisa que ocorre, de certa forma, a simplificação do fenômeno de representação e, assim, viabiliza-se compreendê-lo utilizando-se da própria teoria.

3. MÉTODO

A proposta de discussão deste trabalho é analisar e conhecer as representações sociais de licenciandos integrantes de Instituição Pública de Ensino Superior do Vale do Paraíba Paulista - sobre valorização docente.

O estudo aborda temas como representações sociais e políticas de valorização do magistério, o que pressupõe a discussão da constituição das representações sociais, a sua construção e os condicionantes.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, no uso de suas competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96 considerou o projeto aprovado por meio da Declaração n. 489/11 e protocolo CEP/UNITAU n. 516/11 - Anexo 2.

A pesquisa é exploratória descritiva. Dado o objetivo exposto, de natureza básica, a abordagem do problema se dá de forma quantitativa e qualitativa para apreensão do fenômeno a ser estudado, por entendermos que ela possibilita uma visão profunda e integrada dos problemas da prática educacional, a aproximação do pesquisador com o objeto da investigação e a compreensão das ações práticas dos sujeitos em suas interações sociais cotidianas.

Segundo Ludke e André (1986, p.11-12), “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador com seu principal instrumento [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]”. Essa modalidade de pesquisa pressupõe uma imersão do pesquisador no contexto social em que as ações ocorrem, e também uma partilha das experiências entre os sujeitos envolvidos.

Para tanto, nesta pesquisa adotou-se como procedimentos técnicos o estudo de caso utilizando-se de um questionário, com perguntas fechadas e abertas. Com as questões fechadas buscou-se identificar o perfil dos sujeitos e com as questões abertas, as representações sociais sobre o objeto deste estudo: valorização docente.

3.1 População

Licenciandos integrantes de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Vale do Paraíba Paulista que aceitarem participar desta pesquisa. O universo da pesquisa constitui-se de 102 licenciandos. Estimou-se, a princípio, a participação de 100 estudantes.

3.2 Amostra

A amostra foi composta por 80 licenciandos de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Vale do Paraíba Paulista. A título de esclarecimento, o total de 80 licenciandos, compõe-se de 65 licenciandos ingressantes (36 de Física e 29 de Matemática) e 15 licenciandos concluintes (04 de Física e 11 de Matemática).

O critério de elegibilidade para esse estudo de caso é decorrente da problemática acentuada quanto à escassez de professores nas disciplinas de Física e Matemática.

3.3 Instrumentos

Para desenvolver a pesquisa, foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: questionário - com trinta e quatro questões fechadas, sendo que utilizou-se para análise vinte e seis delas, e onze questões abertas – Apêndice IV.

Importante salientar que a primeira parte do questionário composta pelas questões fechadas, foi adaptada do questionário socioeconômico realizado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), para identificação dos sujeitos, abordada de forma quantitativa. Já no segundo campo, as questões abertas foram abordadas de forma qualitativa para identificar os conceitos que podem ter relação direta ou indireta com o objeto deste estudo: valorização docente - formação, carreira docente e remuneração.

3.4 Procedimento de coleta dos dados

Ambos os instrumentos foram apresentados aos alunos num único momento.

Primeiramente, foi solicitada aos alunos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para posterior assinatura. Foi enfatizada a disponibilidade da investigadora quanto ao esclarecimento de dúvidas, como também, ao objetivo da pesquisa e destino dos dados coletados.

Assim que cada participante da pesquisa terminou o preenchimento dos instrumentos, foram entregando à investigadora que anotou para cada um o código identificador do sujeito para posterior análise e tabulação.

3.5 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados com as questões fechadas foram processados com o software Sphinx Survey Edição Léxica, por este dispor de recursos avançados para indexação automática, possibilitando análises e investigações em profundidade.

Freitas (2002, p. 30) ao realizar Pesquisa Interativa e Novas Tecnologias para Coleta e Análise de Dados, usando Sphinx, apresenta o software constituído por sistemas de análise de dados aplicados a estudos qualitativos e quantitativos que proporcionam a rapidez de cálculo por meio da exploração de dados, tabulação automática e relatórios. A plataforma tecnológica Sphinx é baseada em três sistemas - Primo, Plus, Léxica - que apresentam a opção de integração ao sistema Sphinx Eureka.

Contudo, para efeito desta pesquisa utilizou-se o sistema Sphinx Léxica por ser este indicado para tratamento de dados de entrevistas, enquetes, discursos e todo tipo de dados textuais e apresentar possibilidades de integração de tratamentos quantitativos e qualitativos.

Na etapa de processamento e análise de dados, segundo Santos (2009, p. 140), o domínio de programas especializados na pesquisa social, dentre eles o Sphinx, tornaram insubstituíveis recursos que contribuem para aperfeiçoar o conhecimento científico da realidade social.

Os dados coletados com as questões abertas passaram pela análise de conteúdo, e esta estratégia se constituiu em ferramenta eficaz para se atingir níveis de compreensão mais aprofundados, como preconiza Bardin (2002)

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] Trata-se de um tratamento da informação contida nas mensagens. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento (BARDIN, 2011, p. 36-37).

Também Jodelet (1981) salienta a importância da análise aprofundada das produções discursivas. Para ela

[...] se os métodos “clássicos” de coleta das representações (entrevistas, questionários) podem permitir o acesso à estrutura interna das representações, é em geral a partir de análises aprofundadas das produções discursivas (JODELET, apud SÁ, 1996, p. 107).

Para tanto, será realizada uma leitura no contexto de cada sujeito, para depois realizar uma leitura do conjunto, para definir as unidades de significado. As categorias emergiram dos dados e os argumentos serão construídos gradativamente, dando validade aos dados analisados.

As questões abertas permitiram a manifestação por parte dos licenciandos de forma livre quanto aos aspectos que constituem o objeto desta pesquisa: valorização docente. Sendo a interpretação dos dados fundamental num projeto de pesquisa, os dados coletados foi submetido a metodologia de Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo. Diante do material composto, utilizou-se um tipo de análise de conteúdo classificatório. Para tanto partiu-se inicialmente de uma leitura flutuante. Como sugerido por Bardin (2011, p. 68), essa “leitura flutuante” colabora para o surgimento de “[...] intuições que convém formular em hipóteses” que, por sua vez, podem estabelecer “relações que remetem para representações sociais”.

Segundo a autora a classificação exige estabelecer critérios por meio de repartição que pode ocorrer do geral para o particular - “[...] determinam-se em primeiro lugar as rubricas de classificação e tenta-se em seguida arrumar o todo” - ou do particular para o geral - “[...] partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para o final deste procedimento atribuímos um título à categoria” (BARDIN, 2011, p. 68). Optou-se, então, partir de elementos particulares e reagrupá-los progressivamente

por aproximação de elementos próximos para depois constituir à categoria – isto é do particular para o geral (BARDIN, 2011).

Dessa forma, realizou-se a leitura do contexto de cada sujeito, depois a leitura exhaustiva do conjunto dos sujeitos para compor as unidades de registro, uma vez estabelecidas às unidades de significado, as categorias emergiram dos dados. Nesse processo de análise das respostas dos licenciandos procurou-se levantar o significado atribuído por eles à valorização docente e revelar suas representações acerca da temática do estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Dados quantitativos

4.1.1 Caracterização da amostra

Observa-se a seguir dados quantitativos que, paralelo à apresentação do perfil sociodemográfico dos sujeitos desse estudo fomentará as discussões a que este trabalho se propõe, cruzando informações pertinentes com outros estudos relevantes e referenciais no tema, a fim de auxiliar e apresentar de modo consistente os resultados.

Dado o objetivo proposto por esta pesquisa a análise dos dados será apresentada considerando, primeiramente, todos os sujeitos e, seguidamente, parte desses sujeitos que constituem o grupo de licenciandos iniciantes (I) e o grupo de licenciandos concluintes (C).

O espaço amostral considerado é de 80 licenciandos em Física e Matemática, 50% de cada curso, entre ingressantes e concluintes, de uma Universidade Pública do Vale do Paraíba Paulista.

O questionário aplicado, com questões fechadas, considerou grupos de questões que contribuem para a caracterização dos sujeitos de modo que defina seu perfil, que possibilite conhecer aspectos culturais, de valorização docente e até mesmo a percepção dos sujeitos em relação ao curso de licenciatura.

A caracterização do sujeito é fator relevante para a análise desse trabalho, pois implica conhecer quem é esse sujeito e as relações que ele estabelece com o seu meio e até mesmo o que pensa a respeito de determinado assunto; aqui, em específico, a valorização docente. Na introdução da obra “A invenção da sociedade”, Serge Moscovici (2011b) pontua que tais questionamentos são o “*leitmotiv*” dos estudos desde os mais “modestos”.

Para respondê-las, voltamos para a fonte primeira de todos os conhecimentos, isto é, o cotidiano e o vivido. Nela estamos às voltas com uma infinidade de fenômenos que temos constantemente diante dos olhos mas que ainda precisamos enxergar [...] De onde provém o interesse dos pesquisadores por esses fenômenos? Eles estão provavelmente na origem da curiosidade comum a todos os homens que se perguntam: de onde viemos, quem somos para onde vamos? [...] Em seguida o pesquisador dedica-se a compreender como as coisas acontecem e por que acontecem dessa forma, e não de outra (MOSCOVICI, 2011b, p. 11-12).

A análise dos dados a seguir se propõe a articular três grandes dimensões do campo das representações, sendo a primeira composta de condições sociocultural do indivíduo/ grupo, a segunda de conteúdos cognitivos de uma representação, e a terceira a “[...] discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito” (SÁ, 1998, p. 33). Desta feita, “todas as correntes do campo das representações afirmam a importância de se levar em conta as práticas de uma dada população ou conjunto social quando da pesquisa de suas representações” (SÁ, 1998, 43).

A pesquisa definiu como universo a ser pesquisado os alunos Ingressantes (I) e concluintes (C) dos cursos de licenciaturas em Física e Matemática de uma Universidade Pública no Vale do Paraíba no ano de 2012. Assim o universo da pesquisa foi de 102 alunos, sendo 22 concluintes e 80 alunos ingressantes.

Em 2009 ingressaram na instituição pesquisada 40 alunos do curso de Física e de 30 alunos do curso de Matemática. Em 2012, concluíram 10 alunos do curso de Física, o que corresponde a 25%, e 12 alunos do curso de Matemática, o que corresponde 40% do total de alunos.

De acordo com os dados, verifica-se grande diferença entre o número de ingressantes e o de concluintes. Destaque-se o fato de que esses dados refletem a situação atual em que se os cursos de licenciatura do Brasil, como mostra Tabela 1.

Matrícula, Ingresso e Concluinte por curso - Brasil - 2009-2011

Curso/Nome OCDE	Matrícula			Ingresso			Concluinte			Razão Concluinte Administração/Concluinte Curso selecionado 2011
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011	
Administração	710.778	833.876	843.197	257.938	264.123	275.625	87.060	121.100	126.336	1,0
Direito	651.730	694.545	723.044	188.586	197.188	198.641	87.523	91.035	95.008	1,3
Pedagogia	513.008	570.829	586.651	175.326	196.038	207.273	104.711	107.808	119.841	1,1
Enfermagem	230.654	245.092	244.245	73.455	71.054	70.175	39.994	42.923	47.114	2,7
Física	29.431	31.294	32.484	10.253	10.749	10.908	2.534	2.574	2.568	49,2
Química	41.694	52.766	53.125	14.559	17.657	17.492	5.501	6.285	6.520	19,4
Matemática	86.435	85.976	86.328	28.623	28.510	29.605	13.202	12.152	11.721	10,8
Ciências Biológicas	123.970	128.011	128.153	40.793	41.432	39.383	23.351	22.174	20.738	6,1

Tabela 1. Matrícula, Ingresso e Concluinte por curso – Brasil – 2009-2011
Fonte: INEP/DEED, 2011

Já as turmas ingressantes de 2012 eram compostas de 30 alunos de Matemática e de 50 alunos de Física.

Todos foram convidados a participar do estudo. Os objetivos da pesquisa foram apresentados aos alunos e explicou-se também o caráter voluntário da pesquisa, bem como a necessidade do termo de Consentimento Livre e esclarecido, para aqueles que aceitassem participar.

Entretanto, dos 102 convidados, 15 concluintes e 65 ingressantes aceitaram voluntariamente, o que corresponde uma amostra de 78% do universo da pesquisa.

4.1.1 Fase do curso de licenciatura

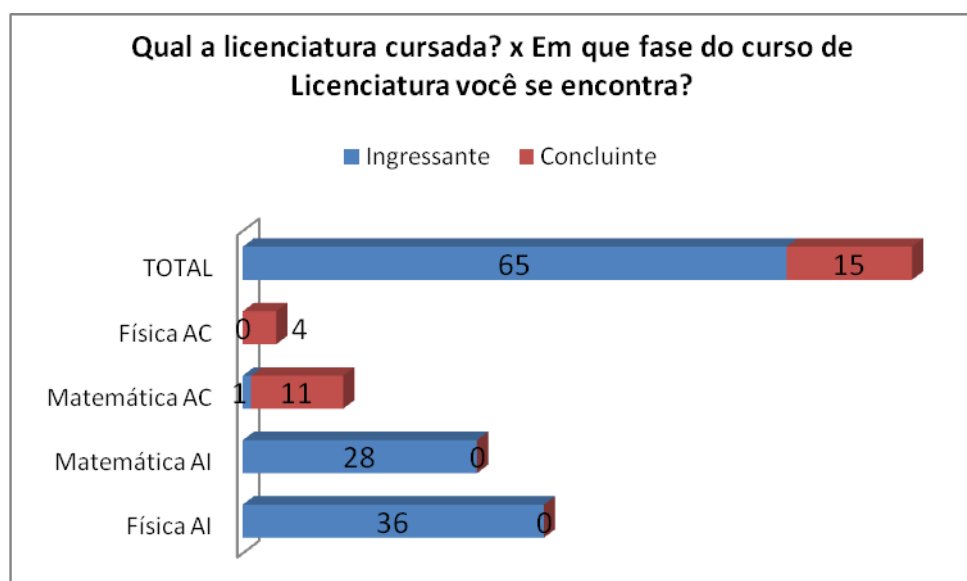


Figura 2. Qual licenciatura cursada? X Em que fase do curso de Licenciatura você se encontra?

A proporção entre ingressantes e concluintes é, no mínimo, discrepante. Em termos percentuais pode-se observar, a princípio, que o total de alunos concluintes corresponde a pouco mais de 20% do número de alunos ingressantes no ano de 2012. A situação mais grave está no curso de Física onde o número de alunos concluintes não corresponde a 10% do total de alunos ingressantes. Contudo, essa situação se refere aos alunos que se dispuseram a participar dessa pesquisa, sendo necessário observar o quadro total de alunos em ambas as turmas para aprofundamento da análise. Nesse sentido, temos na turma de concluintes de 2012 o total de 10 alunos do curso de Física e de 12 alunos do curso de Matemática,

enquanto nas turmas ingressantes de 2012 temos o total de 50 alunos de Física e 30 alunos de Matemática.

Acrescenta-se o fato de o número de alunos dessas turmas de concluintes pesquisadas quando ingressaram na instituição no ano de 2009 ser composto por 40 alunos do curso de Física e de 30 alunos do curso de Matemática. Logo, percentualmente a essa variável, concluem o curso de Matemática 25% e do curso de Física 40% dos alunos que ingressaram em 2009.

A primeira situação aqui analisada e apresentada na figura 1 ao considerar os alunos que participaram da pesquisa, pode ser correlacionada aos dados apurados pelo Censo da Educação Superior de 2009 quanto ao número de matrículas/ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura em questão, principalmente no que diz respeito ao curso de Física.

Tabela 2: Número de matrículas e concluintes em licenciatura de Matemática e Física – Brasil/2009. Fonte: MEC/INEP, 2009.

Curso de Licenciatura	Matrículas 2009 Licenciatura Presencial / Brasil	Concluintes 2009 Licenciatura Presencial / Brasil	Porcentagem Concluintes X Matrículas / 2009
Matemática	60.098	10.616	17,66%
Física	19.801	1.981	10%

Ainda que a situação observada nessa instituição apresente vantagens positivas relativas ao cenário de matrículas versus concluintes no Brasil, não se constitui, significativamente parte de um conjunto de ações para superação dos déficits quanto ao número de professores nessas áreas - Física e Matemática - já observado por Gatti e Barretto (2009, p. 158).

4.1.2 Idade, sexo e raça dos licenciandos

4.1.2.1 Idade dos licenciandos

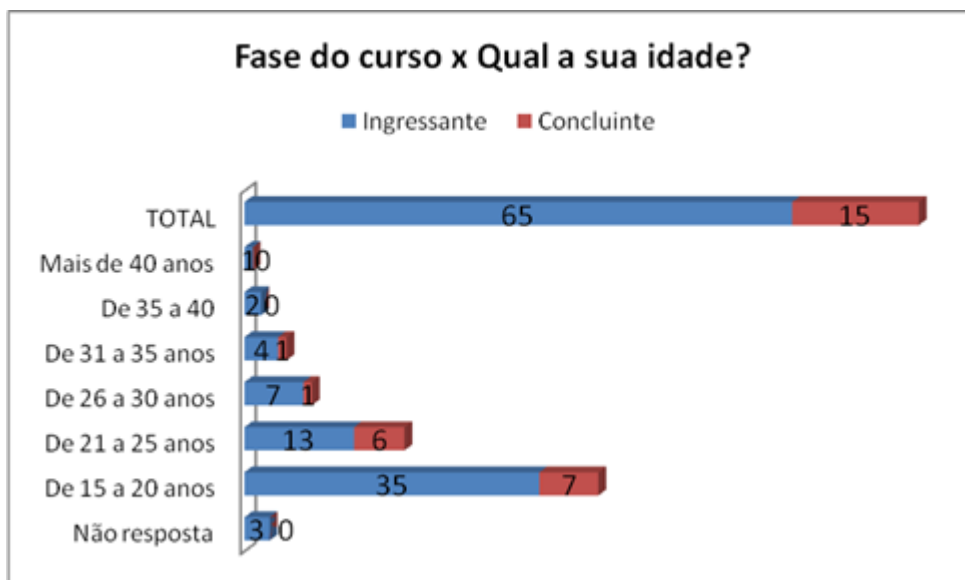


Figura 3. Fase do curso X Qual a sua idade?

A figura 3 exposta revela que dos 80 licenciandos que participaram dessa pesquisa 61 deles encontram-se na faixa etária considerada ideal - 18 a 24 anos, contabilizando-se as categorias de 15 a 20 anos e de 21 a 25 anos. Em termos percentuais, tem-se 75% na já referida faixa, situação superior da apresentada nos estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 160) - nesses estudos, praticamente 50% dos licenciandos encontram-se na faixa etária ideal.

A análise da faixa etária ideal, 18 a 24 anos, preponderante entre ingressantes e concluintes permite visualizar situação semelhante ao percentual total apurado dentre os ingressantes (73,84%) e no caso dos concluintes com percentual superior (86,66%). Já o percentual de licenciandos acima dos 31 anos está em 10%, sendo apenas um estudante concluinte nessa faixa etária que compõe esse cenário, e o restante composto por ingressantes.

Embora o percentual quanto à faixa etária pareça favorável, ainda são marcantes as desigualdades encontradas na frequência à educação superior, como também já observado por Corbucci et al. (2009). A título de exemplo, ao se analisar a variável renda, a grande maioria dos licenciandos encontra-se na faixa de 3 até 20 salários mínimos, representando um percentual de 80%, situação essa bem superior à já tão acentuada desigualdade apresentada pelos referidos autores de 55,6% dos jovens brasileiros, na faixa de cinco salários mínimos ou mais cursarem o ensino superior. Contudo a análise dessa variável nesta pesquisa será realizada adiante.

4.1.2.2 Sexo dos licenciandos

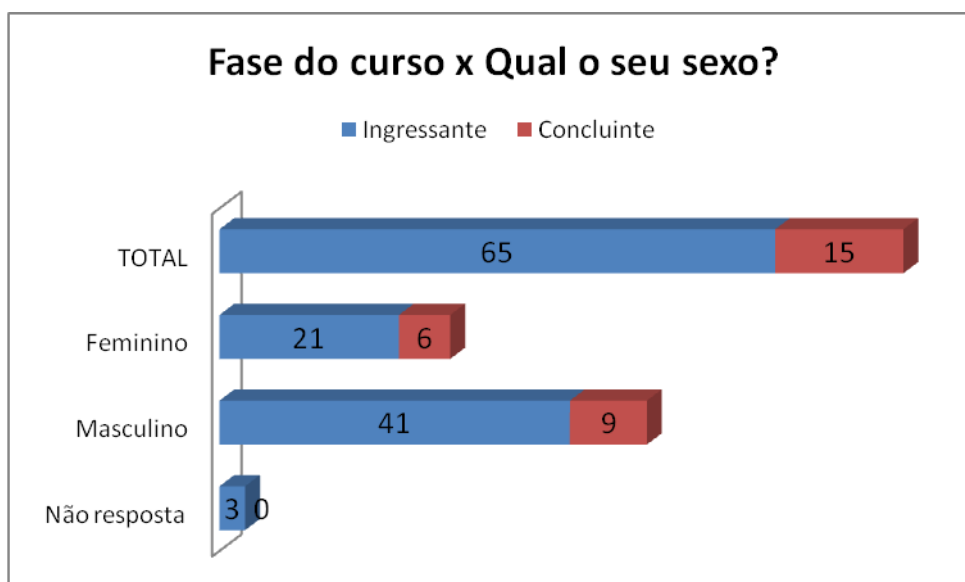


Figura 4. Fase do curso X Qual o seu sexo?

Inicialmente a observação do gráfico anterior salta à vista para o fato de ser preponderante a presença dos licenciandos do sexo masculino, tanto entre os ingressantes como também entre os concluintes, o que preliminarmente nos revela um quadro diferente do exposto por Gatti e Barreto (2009, p. 161) ao constatar 75,4% de licenciandas na docência.

Contudo, uma análise mais detalhada permite observar nesses estudos de Gatti e Barreto (2009) a predominância do sexo masculino (71,3%) de licenciandos no curso de Física, enquanto no curso de Matemática predomina, não com uma diferença acentuada como no de Física, licenciandos do sexo feminino (54,5%).

Embora a feminização do magistério não constitua uma novidade por esta ter iniciado mais especificamente no século XIX - com objetivo inicial de se atender as classes menos favorecidas, visto a implantação da instrução primária por parte do Estado (LIMA, WEBER, MARTINI, 2008, p. 19 - 23) - seus estudos são recentes no Brasil. Pertinente ainda destacar que até o século XIX os professores eram, em sua grande maioria, do sexo masculino.

Para efeito de análise do cenário constituído nessa pesquisa, em ambos os cursos predomina licenciandos do sexo masculino. Dos participantes desta pesquisa, 39 são do curso de Matemática, sendo que 21 homens e 18 mulheres. Os

homens, por uma pequena diferença representam a maioria com 53,84%. No curso de Física, do total de 40 licenciandos, os homens predominam com 80%.

Ao observar os dados tendo por base licenciandos ingressantes e concluintes tem-se 32,3% de licenciandas ingressantes e 63% de licenciandos ingressantes. Dentre os ingressantes, 4,6% não responderam. Dentre os concluintes temos 40% do sexo feminino e 60% do sexo masculino.

Certamente, a predominância do sexo masculino nesses cursos está condicionada pela natureza dos mesmos, como acentuam Martins e Rabelo (2006, p. 6167 - 6176) ao elaborarem um mapeamento das profissões considerando como variável os sexos masculino e feminino. Em seus estudos, as profissões compreendidas como “femininas”, dada a presença significativa de mulheres, exigem mais sensibilidade do que as profissões compreendidas como “masculinas”, dada a presença significativa de homens que exigem mais a razão.

Assim, a observação da natureza dos cursos comporem um campo de conhecimento categorizado como “exatas” pode-se compreender um dos motivos que levam a predominância do sexo masculino nesses cursos.

4.1.2.3 Raça/ origem dos licenciandos

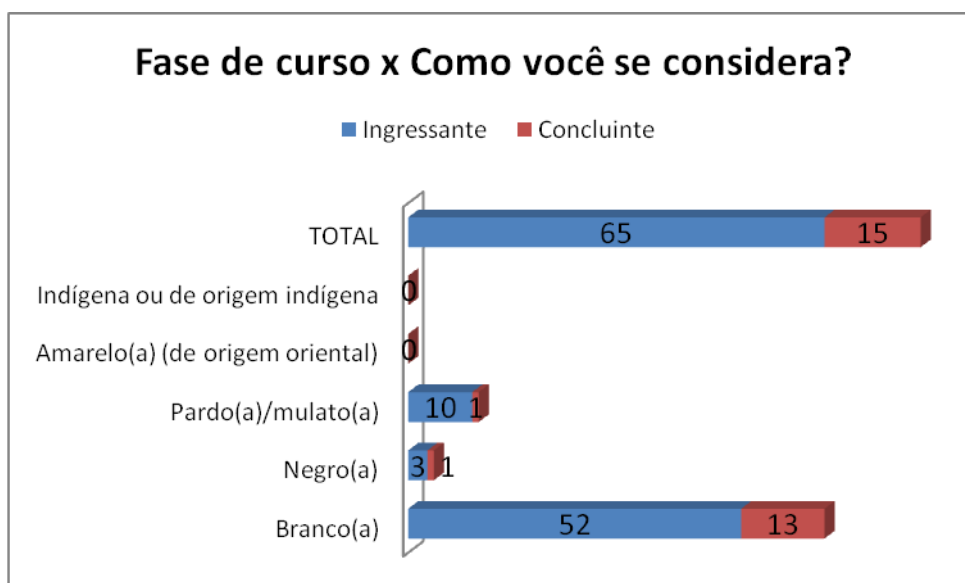


Figura 5. Fase do curso X Como você se considera?

Mesmo em face da adoção de medidas para reverter as condições de acesso e permanência da população negra brasileira ao ensino superior - como por

exemplo, a chamada Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), que obriga as instituições de ensino superior a destinarem para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos, devendo ser cumprida até 30 de agosto de 2016, sendo que é exigido atualmente que as instituições resguardecem 25% da reserva prevista, ou 12,5% do total de vagas para esses candidatos - isso ainda pouco interferiu para alterar a situação aqui apresentada. Os negros representam 5% do total de licenciandos pesquisados revelando uma desigualdade bastante acentuada.

Nos estudos de Corbucci et al. (2009).os negros apresentam “[...] taxa de apenas 35% da registrada entre brancos” no ensino superior. Logo, o percentual de 5% aqui apurado acentua ainda mais essa problemática, visto que aritmeticamente corresponde a 1/7 (um sétimo) da realidade nacional e, paralelamente, pelo fato da instituição se situar numa localidade historicamente marcada pela presença dos negros em virtude da alta produção cafeeira datada do século XIX.

Mesmo incluindo a essa categoria - negros - os licenciandos ingressantes que se consideram pardos e mulatos tem-se pouco menos que 20% do corpo discente. Ao atentar para os concluintes, observa-se apenas um licenciando negro e um licenciando pardo/ mulato. A soma desses dois licenciandos corresponde a praticamente 2,5% do total de alunos concluintes, em sua maioria, brancos.

Silva; Silva e Rosa (2009) ao tratarem sobre a trajetória escolar da juventude negra no Brasil, em relação aos brancos nascidos nos anos de 1987 e 1988, tendo por base estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2009, observaram que concluíram os estudos do ensino médio apenas 15% dos estudantes negros em face de 25% de estudantes brancos. Quanto ao ingresso no ensino superior com base no percentual apurado para os concluintes do ensino médio, apenas a metade dos estudantes negros ingressaram e, no que se refere aos estudantes brancos, quase a totalidade.

Certamente, os 5% de licenciandos ingressantes negros da instituição pesquisada representam essa pequeníssima parcela que ingressa no ensino superior em idade considerada ideal. Já entre os licenciandos ingressantes que se consideram pardos/ mulatos (14%), observa-se que 50% apresentam idade superior a 25 anos, e dentre eles, um com mais de 40 anos.

Tais observações indicam, praticamente, a exclusão dos negros no ensino superior, ainda mais quando é observado o percentual de negros, como também pardos/ mulatos concluintes na instituição.

4.1.3 Situação socioeconômica

4.1.3.1 Faixa de renda mensal da família

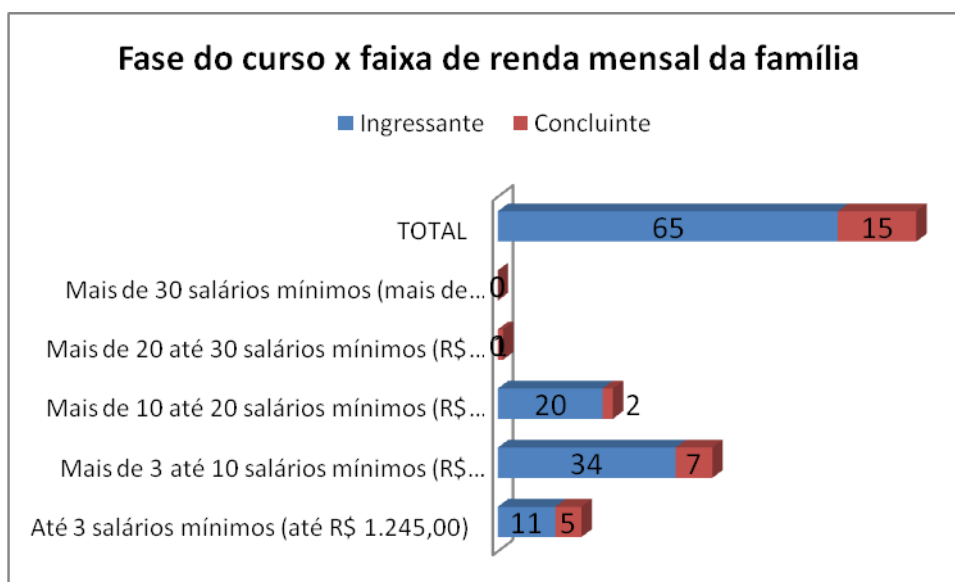


Figura 6. Fase do curso X faixa de renda mensal da família

Assim como nos estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 164). Os licenciandos ingressantes e concluintes concentram nas faixas de renda de 3 a 10 salários mínimos, sendo respectivamente 50,32 % (I) e 46,66 % (C). Com renda familiar de 10 até 20 salários mínimos encontra-se 13,33% dos alunos concluintes. Interessante observar a expressividade do percentual (30,76 %) de licenciandos ingressantes com renda familiar nessa faixa, bastante diferente dos 7,3% apurado nos estudos de Gatti e Barreto (2009), quando abordam o nível econômico dos licenciandos ingressantes. Nesse mesmo estudo, aponta-se o percentual de 39,2% para licenciandos com renda familiar de até 3 salários mínimos.

A título de ilustração, importante, ao tratar da renda familiar desses licenciandos, observar paralelamente o número de membros da família: mais da metade (55%) moram com três ou quatro familiares; praticamente 30% moram com um ou dois familiares.

Assim, o perfil socioeconômico dos licenciandos pesquisados, tomando-se por base a variável renda familiar, concorre também para os estudos apresentados por Gatti e Barreto (2009), - Atratividade da carreira docente do Brasil - que constata a maioria dos alunos de cursos de formação de professores pertencerem a famílias da classe “C” e “D”, como também, serem oriundos de escolas públicas.

4.1.3.2 Carga horária de trabalho da atividade remunerada

Outro aspecto a ser observado e comparado aos estudos de Gatti e Barreto (2009) é quanto à situação e papel do licenciando no contexto familiar. A maioria dos licenciandos aqui pesquisados descreve que trabalham (cerca de 60%), enquanto que 40% descrevem que não trabalham e os gastos são financiados pela família.

No primeiro caso, os percentuais apurados estão abaixo dos percentuais apurados por Gatti e Barreto (2009, p. 164) que revelam 73,5% dos licenciandos descreverem trabalhar. No segundo caso, a situação é inversa, pois 26,2% descrevem não trabalhar.

O gráfico a seguir complementa a análise em comento, pois permite aprofundar nas questões relativas às condições de trabalho e, até mesmo, das possibilidades de dedicação aos estudos necessários à formação dos licenciandos.

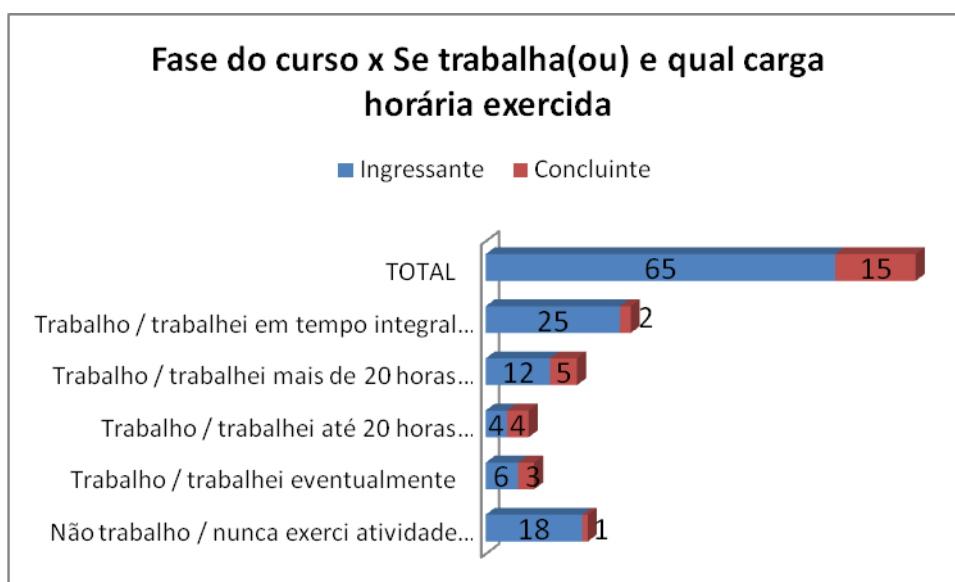


Figura 7. Fase do curso X Se trabalha (ou) e qual carga horária exercida

Interessante observar na figura 7 que o percentual de 25% dos licenciandos afirma não trabalhar e até o momento nunca ter exercido atividade remunerada sendo superior ao percentual de 15,5% apurado nos estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 165), incluindo os licenciandos de pedagogia e das diferentes licenciaturas que, observadas separadamente, apresentam diferenças em seus percentuais: pedagogia 12,4% e licenciaturas 16,7%. Destes em questão, verifica-se a tendência no caso observado para os licenciandos ingressantes que, do total, significam 27%, enquanto que os concluintes que não trabalham ou nunca exerceram atividade remunerada são apenas 6%.

Antagonicamente, os licenciandos que afirmam trabalhar ou terem trabalhado em tempo integral a partir de 40 horas semanais constitui, praticamente, 35% dos sujeitos ora pesquisados, enquanto que nos estudos acima referenciados, o percentual é de 43,3%. Os demais somam percentual de 40%, semelhante ao encontrado por Gatti e Barreto (2009).

Em que se pese o fato de que a postergação dos jovens no mercado de trabalho constitui um dos elementos que se pode identificar à chamada “sociedade do conhecimento”, segundo Marcio Pochmann, em “Direito ao trabalho: da obrigação à consequência”, pode-se considerar que, de certa forma, os licenciandos que compõem o grupo de sujeitos desta pesquisa apresentam condições mais favoráveis para a sua formação em relação aos licenciandos brasileiros, em virtude não apenas de sua condição financeira, mas da disponibilidade para uma dedicação maior aos estudos em virtude do tempo disponível (PINSKY, 2004, p. 104).

Dos 40% de licenciandos que afirmam não trabalhar e terem seus gastos financiados pela família, 100% são solteiros (tabela 4) e praticamente 90% estão entre 15 e 20 anos (tabela 3).

Tabela 3: Qual a sua idade? X Assinale a situação que melhor descreve seu caso¹.

Questão 3/ Questão 9	Não resposta	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	Trabalho e recebo ajuda da família	Trabalho e me sustento	Trabalho e contribuo com o sustento da família	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	TOTAL
Não resposta	0	1	0	0	2	0	3
De 15 a 20 anos	0	29	8	2	3	0	42
De 21 a 25 anos	0	1	8	5	5	0	19
De 26 a 30 anos	0	1	1	2	2	2	8
De 31 a 35 anos	1	0	0	0	2	2	5
De 35 a 40	0	0	0	0	0	2	2
Mais de 40 anos	0	0	0	1	0	0	1
TOTAL	1	32	17	10	14	6	80

Tabela 4: Qual o seu estado civil? X Assinale a situação que melhor descreve seu caso¹.

Questão 5/ Questão 9	Não resposta	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	Trabalho e recebo ajuda da família	Trabalho e me sustento	Trabalho e contribuo com o sustento da família	Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	TOTAL
Solteiro(a)	0	32	16	7	12	0	67
Casado(a)	1	0	0	2	1	6	10
Separado/ desquitado / divorciado	0	0	1	1	0	0	2
Viúvo(a)	0	0	0	0	0	0	0
Outro	0	0	0	0	1	0	1
TOTAL	1	32	17	10	14	6	80

4.1.3.3 Estado civil

¹ Os valores da tabela são as quantidades de citações de cada dupla de categorias. Esta tabela é construída sobre o estrato / filtro da população 'Estrato n° 3' contendo 80 observações e definido pelo critério: Questão 1 Valores "Física AI ; Matemática AI ; Matemática AC ; Física AC"

O estado civil enquanto variável observada nesta pesquisa aponta pouco mais de 12,5% de licenciandos que assinalam serem casados. A grande maioria, cerca de 84%, assinala ser solteira. Dentre os casados, destaca-se essa situação entre os ingressantes que configuram 10% da amostra. Outra situação revelada é a de que a maioria dos casados (60%) são do sexo masculino. Ao cruzar os dados coletados tendo por base a variável estado civil e idade, encontra-se 12,5% de licenciandos entre 21 e 40 anos casados, sendo que praticamente a metade desse percentual está entre 31 e 35 anos (tabela 5).

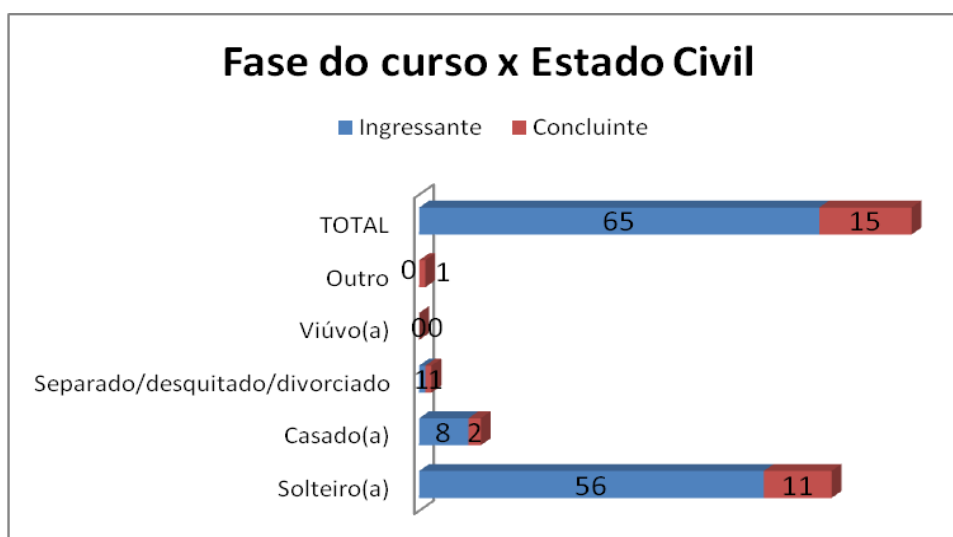


Figura 8. Fase do curso X Estado Civil

Tabela 5: Qual o seu estado civil? X Qual a sua idade?²

Questão 5/ Questão 3	Não respost a	De 15 a 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 35 anos	De 35 a 40 anos	Mais de 40 anos	TOTAL
Solteiro(a)	3	42	16	5	1	0	0	67
Casado(a)	0	0	1	3	4	2	0	10
Separado/ desquitado/ divorciado	0	0	1	0	0	0	1	2
Viúvo(a)	0	0	0	0	0	0	0	0
Outro	0	0	1	0	0	0	0	1
TOTAL	3	42	19	8	5	2	1	80

4.1.4 Escolaridade

² Os valores da tabela são as quantidades de citações de cada dupla de categorias. Esta tabela é construída sobre o estrato / filtro da população 'Estrato n° 3' contendo 80 observações e definido pelo critério: Questão 1 Valores "Física AI ; Matemática AI ; Matemática AC ; Física AC"

4.1.4.1 Tipo de escola no ensino médio

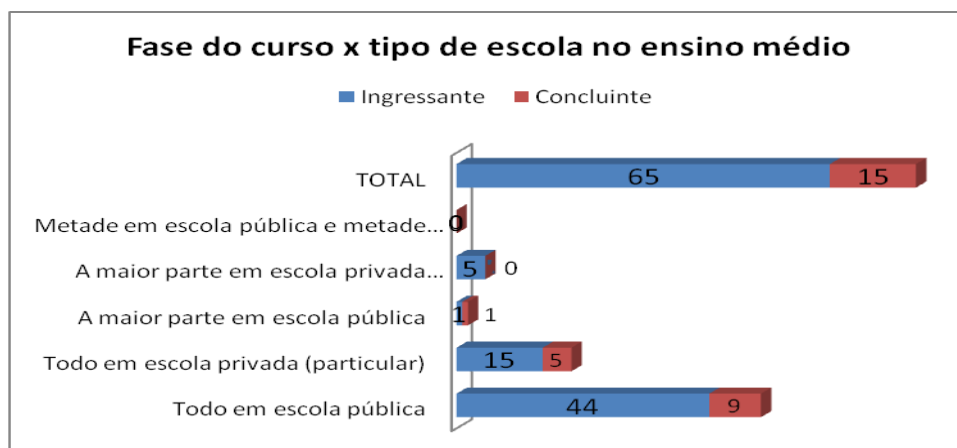


Figura 9. Fase do curso X tipo de escola no ensino médio

Quanto ao tipo de escola frequentada pelos licenciandos, os dados apontam existir uma certa predominância de licenciando ingressantes e concluintes, provenientes de escola da rede pública 67,69% (I) e 60% (C). Os sujeitos que cursaram escolas da rede privada de ensino compreende 23,07% (I) e 33,33% (C), Destaque-se ainda que cinco sujeitos que afirmaram ter estudado a maior parte da escolaridade na rede privada de ensino 7,69% (I) e dois sujeitos, um do grupo de ingressantes e outro do grupo de concluintes realizaram toda a escolaridade na escola pública.

4.1.4.2 Tipo de curso no ensino médio

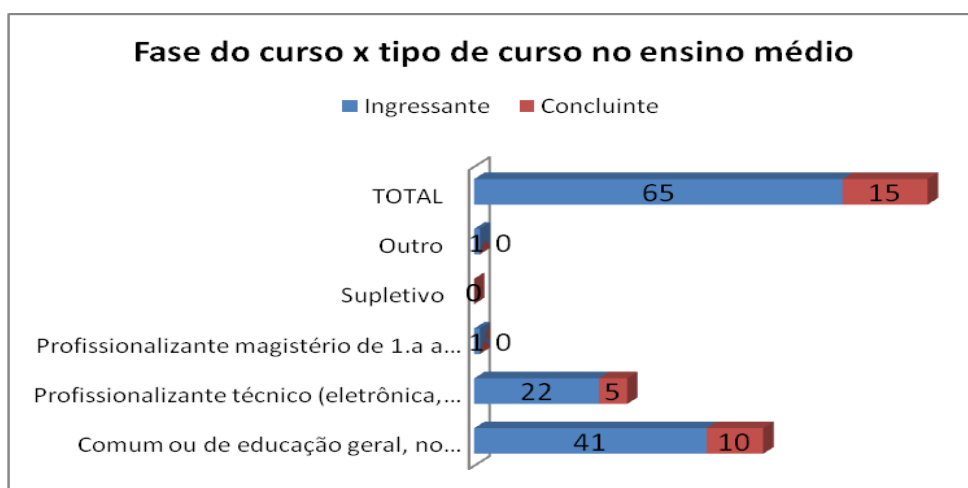


Figura 10. Fase do curso X tipo de curso no ensino médio

Quanto à modalidade de ensino médio concluída pelos licenciandos em questão a modalidade profissionalizante técnico apresenta percentual de 33%, que, quando comparado aos estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 168) - 14,1% - se mostra distoante. Nesse sentido, é distoante também o número de licenciandos que cursaram a modalidade “magistério” no ensino médio; pouco mais de 1% perante 20% nos estudos em comento. Não tão distoante é a situação apresentada pelos licenciandos que assinalaram a modalidade “comum” no ensino regular. Nesta pesquisa revelou o percentual de 63%; nos estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 168) o percentual de 57,9%. No todo a proporção entre iniciantes e concluintes que compõem os grupos discutidos supra também se assemelha, de modo que cursando modalidade técnico são 33% tanto os iniciantes quanto os concluintes e, na modalidade “comum”, verificada com maior frequência, 63% são iniciantes e 66% concluintes, o que apresenta possível continuidade nos resultados obtidos.

4.1.5 Consumo Cultural

A caracterização do sujeito desta pesquisa ficaria prejudicada caso não se considerasse seus aspectos culturais, até porque, de certa forma, conhecer esses aspectos implica em aprimorar o conhecimento do sujeito em estudo.

Como esclarecido por Reale (2002, p. 185) o “mundo da cultura” é composto por elementos materiais e tangíveis, como também, conhecimentos lógicos adquiridos “a respeito dos homens e das coisas e as atitudes ou formas de comportamento social”.

Assim, compreende-se a análise das situações a seguir como fundamentais para conhecer o consumo cultural por parte dos licenciandos pesquisados.

4.1.5.1 Quantos livros foram lidos no ano (exceto os escolares)

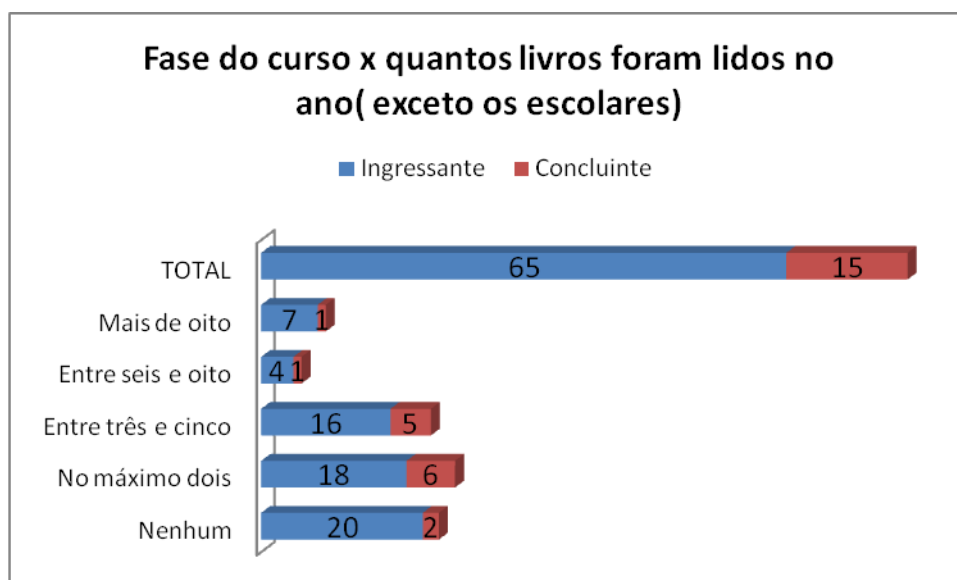


Figura 11. Fase do curso X quantos livros foram lido no ano (exceto os escolares)

Na Declaração Mundial sobre “Educação para Todos” anunciada pela UNESCO em 1990, leitura e escrita são consideradas instrumentos essenciais para sobrevivência e desenvolvimento das capacidades humanas de modo a propiciar o exercício pleno de sua cidadania. Nesse sentido, observar e analisar as condições dos licenciandos referentes a este aspecto se faz necessário tendo em vista também o fato de que, segundo a pesquisa “Retrato da Leitura no Brasil” - realizada em 2011 pelo Instituto Pró-Livro - ter revelado que 45% da população pesquisada atribui ao professor a condição de maior influenciador na formação de leitores.

Quanto ao hábito da leitura, é preocupante constatar que 27% dos licenciandos pesquisados afirmarem não terem lido nenhum livro no ano. A realidade brasileira analisada por Gatti e Barreto (2009, p. 170) mostra 10,3% de licenciandos nesta condição. Mais próximo da realidade brasileira (27,5%) é com relação aos licenciandos que afirmam ter lido no máximo 2 (dois) livros durante o ano (30%). Os dados apresentados neste quesito revelam um quadro desfavorável dos licenciandos deste estudo em relação ao estudo de Gatti e Barreto (2009). Apenas 10% dos licenciandos afirmam ler mais de 8 (oito) livros durante o ano, enquanto nos estudos referidos o percentual é de 14,5%.

Do total é bastante próxima a realidade verificada entre iniciantes e concluintes, observou-se que 41% e 46%, respectivamente, leram mais de 3 (três) livros no ano, e que, 58% dos iniciantes e 53% dos concluintes afirmam ler 2 ou menos livros durante um ano – o que mesmo com a proximidade constatada mostra

serem os licenciandos concluintes aqueles com maior cultura de leitura na amostra estudada.

4.1.5.2 Tipos de livros que mais lê

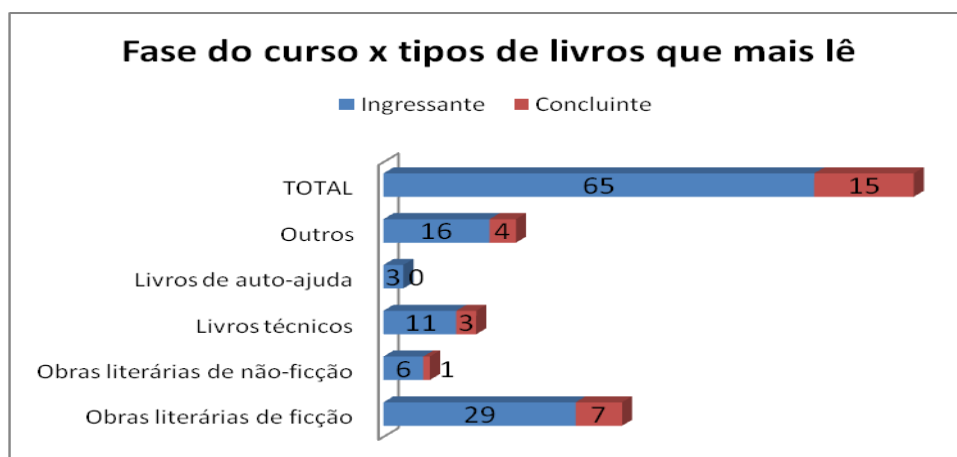


Figura 12. Fase do curso X tipos de livros que mais lê

Quanto aos gêneros literários, 45% dos licenciandos preferem obras literárias de ficção - sendo 44% destes aqueles em fase inicial do curso e 46% concluintes - situação semelhante à observada por Gatti e Barreto (2009, p. 170) - 46,7%. Outra situação semelhante é com relação aos livros técnicos que são lidos por 17% dos alunos aqui pesquisados, contra 15,5% da realidade brasileira, e neste quesito mostram-se os alunos em fase de conclusão da licenciatura, 20%, lerem pouco mais que aqueles iniciantes que representam 16%.

4.1.5.3 Frequência com que lê jornal e meio mais utilizado para atualização e atividade de pesquisa

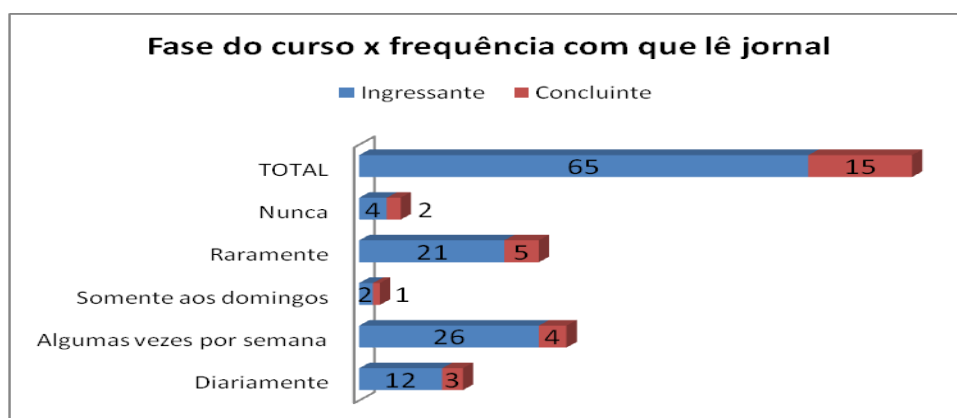


Figura 13. Fase do curso X frequência com que lê jornal

Outra realidade desfavorável relativa ao consumo cultural por parte dos licenciandos desta pesquisa é quanto à leitura de jornais. Enquanto metade dos alunos pesquisados por Gatti e Barreto (2009, p. 170) afirma ler jornal algumas vezes na semana ou diariamente, no estudo em comento o percentual de licenciandos é de 38% nesta condição. Situação semelhante entre os estudos é a apresentada pelos estudantes que leem raramente jornais: 32% e 35%, respectivamente, ingressantes e concluintes. Preocupa a constatação de que, no geral, licenciandos em fase de conclusão de seus cursos têm perdido o costume da leitura em referência já que 46% destes leem jornal nunca ou raramente e o mesmo percentual lê mais de uma vez por semana, enquanto que sobre os iniciantes, se verifica como 38% aqueles que nunca ou raramente leem e, 58% os que lêem jornal mais de uma vez por semana ou diariamente.

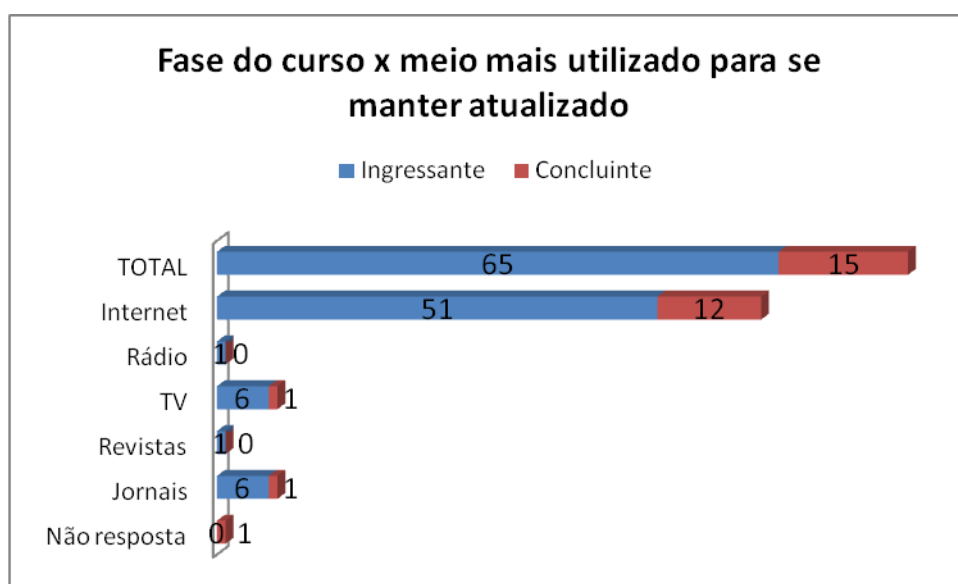


Figura 14. Fase do curso X meio mais utilizado para se manter atualizado

Situação inversa à encontrada por Gatti e Barreto (2009, p. 170) é quanto ao meio mais utilizado para se manter informado e atualizado. Enquanto no âmbito nacional a televisão constitui para a maioria dos licenciandos (58,3%) esse meio, para os licenciandos desta pesquisa constitui pouco menos de 10% - percentual semelhante para os jornais - enquanto a internet é responsável pela grande maioria, praticamente 80%, valores que se assemelham tanto para iniciantes, 78%, quanto para concluintes, aos quais exatamente 80% dos alunos também utilizam a internet como principal meio de informação.

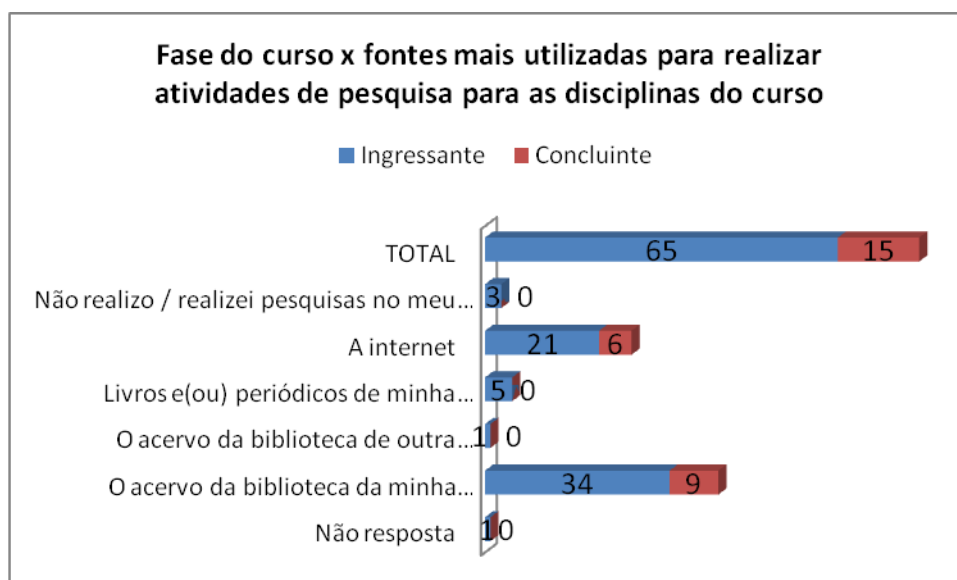


Figura 15. Fase do curso X fontes mais utilizadas para realizar atividades de pesquisa para as disciplinas do curso

Ponto interessante está no fato de que, embora praticamente 80% dos licenciandos afirmem utilizar a internet para se manterem atualizados, o mesmo não ocorre quando se tem por objetivo atividades de pesquisa para as disciplinas do curso (33,75%), porcentagem semelhante ao se observar os licenciandos ingressantes nesse quesito, contra 52% que afirmam utilizar do acervo da biblioteca da instituição.

Ainda que represente 40% dos licenciandos concluintes utilizar a internet para pesquisa, é no mínimo curioso constatar que o meio mais utilizado por eles (60%) para esse fim é o acervo da biblioteca da instituição - superior ao percentual dos ingressantes.

4.1.5.4 Atividade artístico-cultural preferida para o lazer

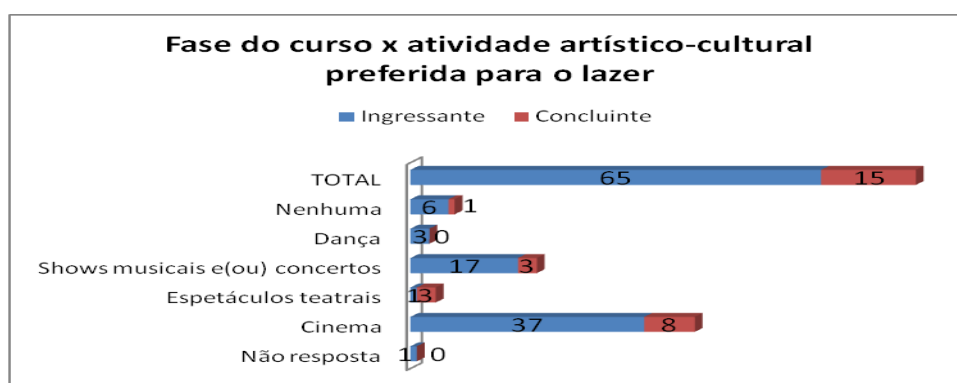


Figura 16. Fase do curso X atividade artístico-cultural preferida para o lazer

A atividade cultural de preferência dos licenciandos (56,25%) é o cinema, tanto para os ingressantes (56,92%) quanto para os concluintes (53,33%). Na sequência: shows e concertos musicais (25%), com percentuais muito próximos por parte dos ingressantes (26%) e concluintes (20%), observados separadamente; espetáculos teatrais (5%), com percentuais distoantes para ingressantes (1,53%) e para concluintes (20%).

Praticamente, até o momento, tem-se situação equivalente à encontrada por Gatti e Barreto (2009, p. 171), diferenciando-se, apenas, no que tange à porcentagem aferida dos espetáculos teatrais (16,9%), porém, semelhante em termos de ordem de preferência.

Preocupante é observar que 8,75% dos licenciandos aqui pesquisados - 9,23% (I) e 6,66% (C) - dizem não realizar atividade artístico-cultural para o lazer, situação esta, superior à observada por Gatti e Barreto (2009, p. 285).

4.1.5.5. Frequência com que utiliza microcomputador

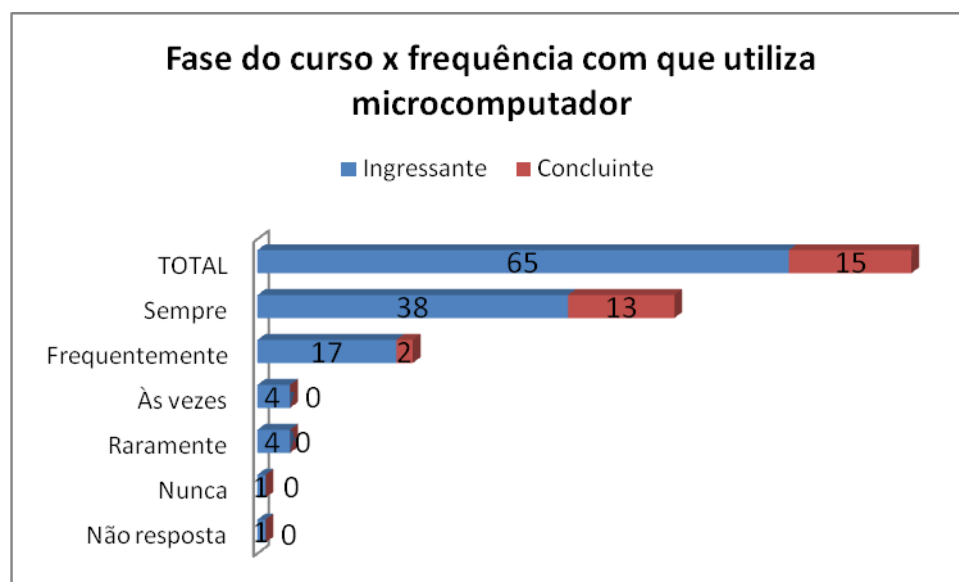


Figura 17. Fase do curso X frequência com que utiliza microcomputador

A situação aferida apresenta-se favorável quanto à utilização do microcomputador por parte de 63,75% dos licenciandos - 58,4% (I) e 86,6% (C). Constata-se também diferença acentuada quanto à utilização desse recurso entre os licenciandos ingressantes e concluintes.

Afirma não utilizar o microcomputador 1,2% dos licenciandos - esse percentual, quando considerado apenas os ingressantes, é de 1,5%.

Em ambos os casos, as condições aqui apresentadas são mais positivas que as observadas por Gatti e Barreto (2009, p. 171) na qual, ao considerar situações extremas, tem-se 63,7% utilizando-se do recurso tecnológico contra 5% de estudantes que afirmam não utilizar.

4.1.6 Condições educativas oferecidas pela instituição

Gatti e Barreto (2009, p. 172) ao analisarem as condições educativas oferecidas pelas instituições formadoras ponderam ao considerar apenas as respostas coletadas junto aos alunos concluintes, justificando “que só eles tinham condições de fazer uma apreciação que retratasse o curso em seu conjunto”. Para tanto, orientam quanto à necessidade de cautela devido à possibilidade das informações estarem “susceptíveis ao viés da desejabilidade das respostas”.

4.1.6.1 Número aproximado por turma nas aulas teóricas

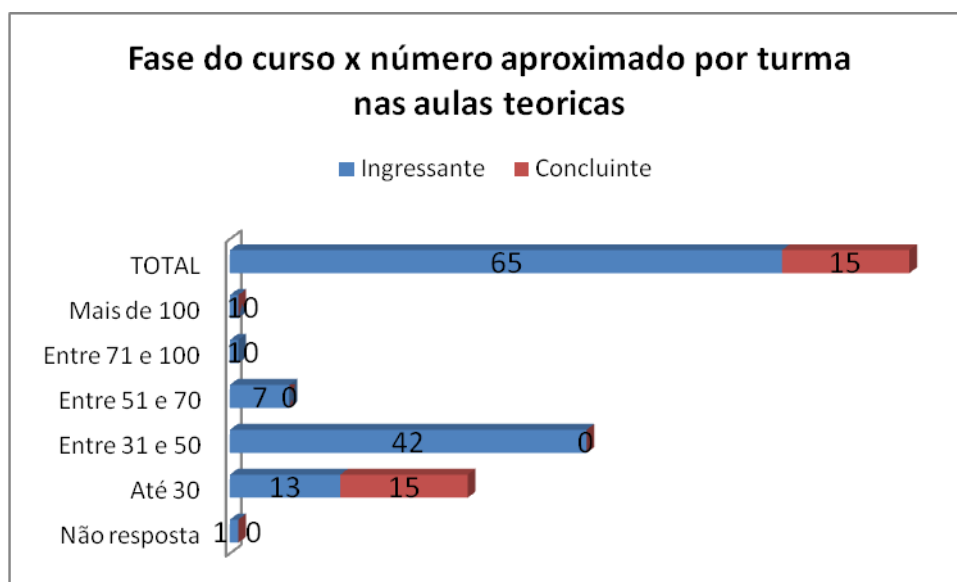


Figura 18. Fase do curso X número aproximado por turma nas aulas teóricas.

Diferentemente dos estudos referentes, a situação quanto ao número de alunos por turmas dos licenciandos concluintes aqui pesquisados é bem inferior, constituindo-se de turmas pouco numerosas, de até 30 alunos.

Para efeito de comparação, o número aproximado nas turmas iniciais preponderante é entre 31 e 50 alunos. Curioso observar que dentre os 65 licenciandos ingressantes participantes da pesquisa, 9 (cerca de 14%) assinalaram turmas acima de 51 alunos.

4.1.6.2 Com que frequência utiliza a biblioteca da instituição

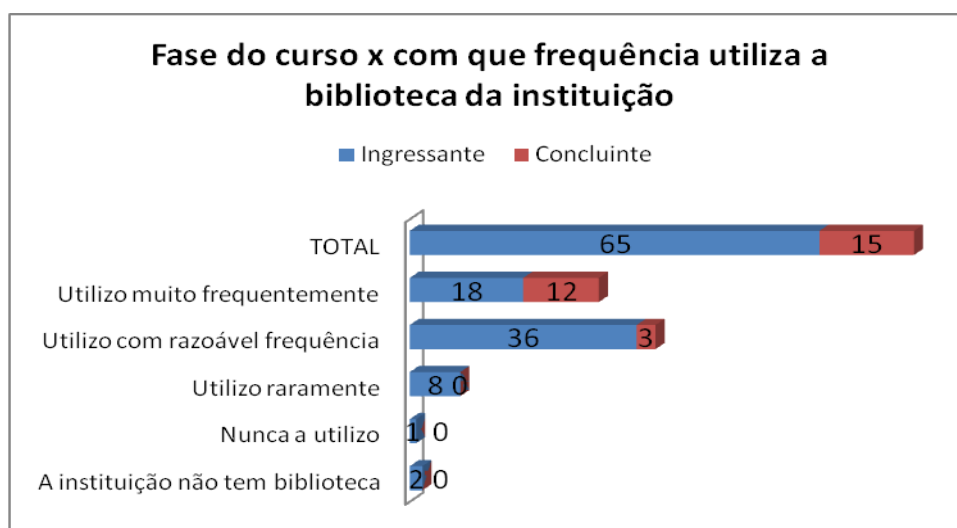


Figura 19. Fase do curso X com que frequência utiliza a biblioteca da instituição

A grande maioria dos licenciandos concluintes pesquisados, 80%, utilizam frequentemente a biblioteca da sua instituição de ensino, sendo que os demais, 20%, afirmam utilizar a biblioteca com razoável frequência.

Gatti e Barreto (2009, p. 173) constata uma situação relativamente inversa, pois 26,7% dos licenciandos pesquisados afirmam utilizar com frequência a biblioteca, enquanto que 45,4% a utilizam razoavelmente.

Dentre os licenciandos ingressantes, 27,7% utilizam com frequência a biblioteca, enquanto a maioria, 55,4% com razoável frequência. Curioso observar que 02 alunos, isto é, 3% assinalaram a instituição não ter biblioteca. Em ambas as turmas, importante enfatizar a utilização da biblioteca da instituição.

4.1.6.3 Estudo de aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira



Figura 20. Fase do curso X estudo de aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira

Dada a diversidade cultural brasileira em seus diferentes aspectos - como por exemplo, de ordem política, econômica, social, gênero, raça - pode-se compreender o quão é fundamental a abordagem de sistemas nos cursos de formação docente em virtude de sua ação estar intimamente comprometida com o desenvolvimento humano. Contribuir para ao desenvolvimento integral do aluno, seja ele da educação básica ou do ensino superior, exige uma formação integral que una conhecimentos específicos com conhecimentos “gerais”.

O gráfico anterior mostra que pouco mais de um terço (31,25%) dos licenciandos - 29,2% (I) e 40% (C) - afirmam que o estudos de aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira ocorrem, mas apenas no ensino de algumas disciplinas. Nota-se que para os licenciandos concluintes o percentual é significativamente maior nesse sentido.

Com relação aos licenciandos que afirmam não saber informar ou de que o curso não articula com o estudo dos aspectos descritos, o percentual é de 43,7% - 49,2% (I) e 20% (C). De certa forma, ao constituir um grupo de licenciandos que afirmam articulação de tais aspectos, não somente no ensino de algumas disciplinas, mas também no ensino de várias ou em todas as disciplinas e atividades do curso, apura-se 55% - 49,2% (I) e 80 (C). A análise, dessa forma, permite observar e supor avanços e contribuição do curso para a formação docente ao longo de seu processo, convergindo para a situação observada por Gatti e Barreto (2009, p. 174), especificamente dentre os licenciandos concluintes, de que 70% dos estudantes declaram que, de uma forma ou de outra, os cursos contribuem para compreensão desses aspectos.

4.1.6.4 Integração dos componentes curriculares

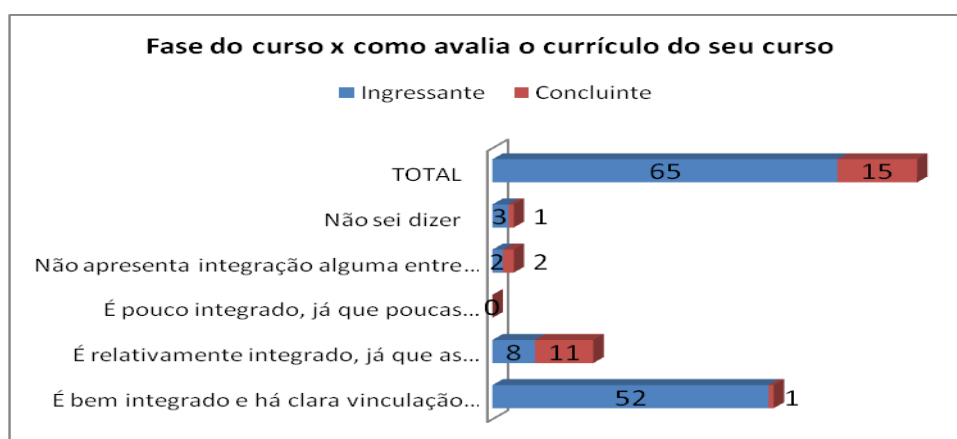


Figura 21. Fase do curso X como avalia o currículo do seu curso

O percentual de alunos que não sabem dizer ou percebem não haver integração entre as disciplinas é de 10% - 7,6% (I) e 20% (C) - aquém do percentual de licenciandos que percebem, quanto à integração dos componentes curriculares, - 92,3% (I) e 80% (C) - haver integração entre as disciplinas. Embora essa percepção apresente percentual maior por parte dos ingressantes, o percentual aferido dentre os concluintes concorre para a realidade apresentada - 85% - nesse aspecto, por Gatti e Barreto (2009, p. 174).

4.1.7 Temas relacionados à valorização do magistério

4.1.7.1 Principal razão que levou à escolha da licenciatura

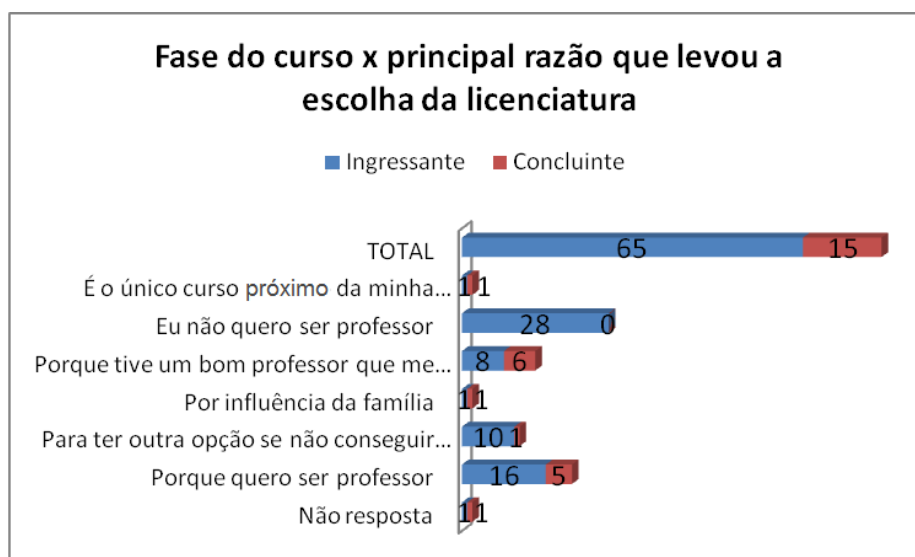


Figura 22. Fase do curso X principal razão que levou à escolha da licenciatura

Pode-se observar, quanto aos licenciandos que afirmam como a principal razão na escolha da licenciatura “querer ser professor”, percentual - (26,2%), sendo 24,6% (I) e 33,3% (C) - abaixo do aferido por Gatti e Barreto (2009, p. 159) de 48,6% para os cursos de licenciatura, não incluindo Pedagogia.

Enquanto esses autores chamam a atenção para os 23,9% de licenciandos que justificam sua escolha pela licenciatura na condição de assim “se ter uma outra opção no caso de não conseguir exercer outro tipo de atividade” como alta, a pesquisa em comento registra o inverso - 13,7%, sendo 15,3% (I) e 6,6% (C) -, contudo, não menos passível de consideração para contextualização da problemática que envolve o tema pesquisado: valorização docente.

Outra situação divergente é quanto aos licenciandos que afirmam não querer ser professor: 43% na totalidade, composta por ingressantes. Os autores ao apresentam o percentual de 5,3% de licenciandos nesse sentido.

4.1.7.2 Discussão de temas relacionados à valorização do magistério nas disciplinas do curso de licenciatura

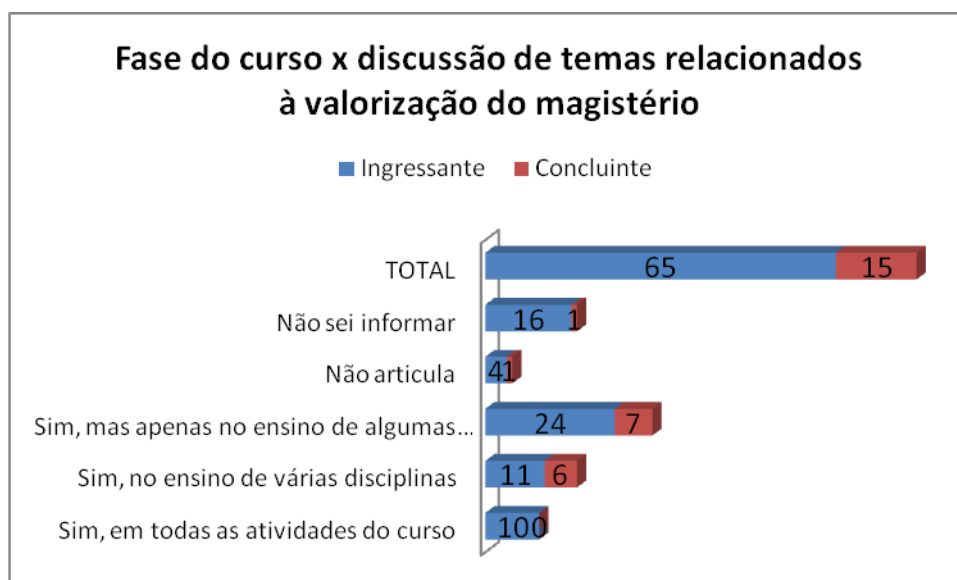


Figura 23. Fase do curso X discussão de temas relacionados à valorização do magistério

Percebe-se que a temática “valorização do magistério” é discutida durante o curso, seja em todas ou em algumas disciplinas. A maioria dos licenciandos, 72,5%, assinalou perceber de alguma maneira a articulação da temática com as disciplinas do curso - 69,2% (I) e 86,6% (C).

O percentual de 24,6% de licenciandos ingressantes que afirmam “não saber informar” pode ser compreendido pelo fato do instrumento de pesquisa ter sido aplicado logo no início do ano letivo. Já entre os concluintes, apenas um dos pesquisados assinalou nesse sentido, perfazendo 6,6% percentual este semelhante ao dos que assinalaram não haver articulação da temática por parte das disciplinas do curso.

4.1.7.3 Discussão de temas relacionados à necessidade de formação profissional docente, plano de carreira e piso salarial

A necessidade de ações para a formação/ titulação, plano de carreira e remuneração condigna para exercício da docência está garantida constitucionalmente (artigo 206, V); logo, espera-se dos cursos de licenciatura ações de formação e informação nesse sentido.

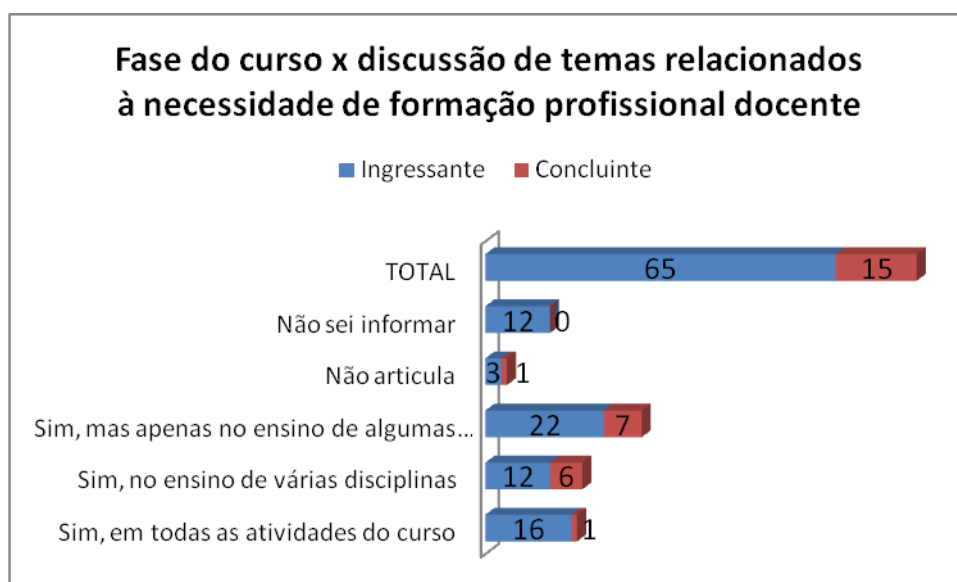


Figura 24. Fase do curso X discussão de temas relacionados à necessidade de formação profissional docente.

Quanto à necessidade de formação docente, enquanto tema discutido pelas disciplinas do curso, tem-se uma situação favorável para isso. Embora não discutido em todas as disciplinas para 36,2% dos estudantes - 33,8% (I) e 46,6% (C) - quando considerado o percentual de 20%, sendo 23% (I) e 6,6% (C), apurado entre os que “não sabem informar” e os que assinalaram “não articular”, observa-se situação favorável à temática.

Ao constituir um grupo que, independente de assinalar/ vivenciar a discussão do tema relacionado à formação docente, em alguma, em várias ou em todas as disciplinas e atividades do curso, afirma, de uma forma ou de outra, vivenciar ações dessa natureza, tem-se 80% dos licenciandos - 76,9% (I) e 93,3% (C). A significativa diferença entre os ingressantes e concluintes, sugere constatar ação nesse sentido ao longo do curso.

Para os autores consultados na realização dessa pesquisa, com destaque para Lessard e Tardiff (2005) e Nóvoa (1995), a formação é crucial no processo de profissionalização docente. Nela está a base para que o docente conduza seu trabalho, como também, sua carreira. Dessa forma, pode-se compreender que a importância do reconhecimento social à formação inicial do professor, na medida que, como afirma Gatti, et al (2011, p, 93), não há consistência e uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e fórmulas de ação.

Interessante observar desvantagem das outras temáticas, plano de carreira e piso salarial - que também compõem o que a legislação estabelece como elemento para a valorização docente - em relação à formação/ titulação durante o curso quanto à discussão de temas relacionados à valorização docente, quando consideradas as respostas dos concluintes, observadas a seguir.

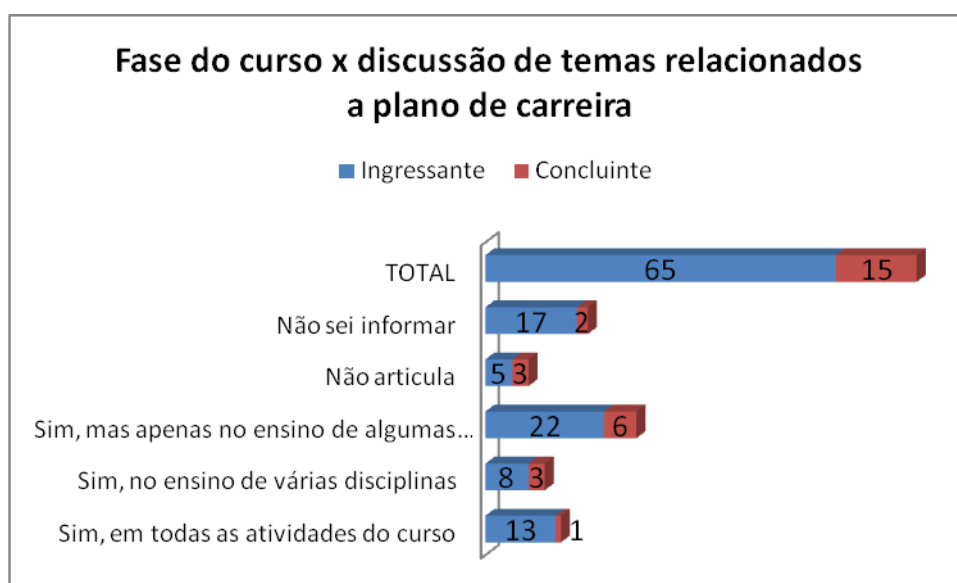


Figura 25. Fase do curso X discussão de temas relacionados a plano de carreira

Observa-se que 33,3% de licenciandos concluintes - sendo “não sabem informar” (13,3%) ou “afirmarem não haver articulação da temática” (20%) - assinalaram alternativas que, em suma, mostram não vivenciarem práticas docentes no ensino das disciplinas - articulação de conteúdos voltados ao plano de carreira - enquanto que a temática formação/ titulação” não foi articulada com outras disciplinas” para apenas um estudante concluinte (6,6%).

Se tomarmos a necessidade apontada por Gatti (2009, p. 72) - em tornar profissionalizante a carreira docente, desde o início, imbuída do “reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; do saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; do poder de decisão sobre a ação desenvolvida e autonomia do seu exercício”, além, também, da necessidade do professor sentir-se parte de um grupo que estabelece as diretrizes/ saber necessários para tornar-se professor e exercer sua função - a realidade apresentada até então no quesito plano de carreira, mostra contribuir parcialmente para atendê-las.

Por outro lado, dentre os ingressantes, 66,1% observam, de uma forma ou de outra, a discussão da temática “plano de carreira” e afirmam não haver articulação com os conteúdos disciplinares 7,6%. Ainda assinalaram “não saber informar” 26,1%. É de se chamar a atenção quanto à soma dos percentuais do grupo que “não sabe informar” com o grupo de estudantes que afirma “não haver articulação com os conteúdos disciplinares”, totalizar 33,7% - praticamente semelhante à porcentagem dos concluintes que assinalaram nesta mesma linha.

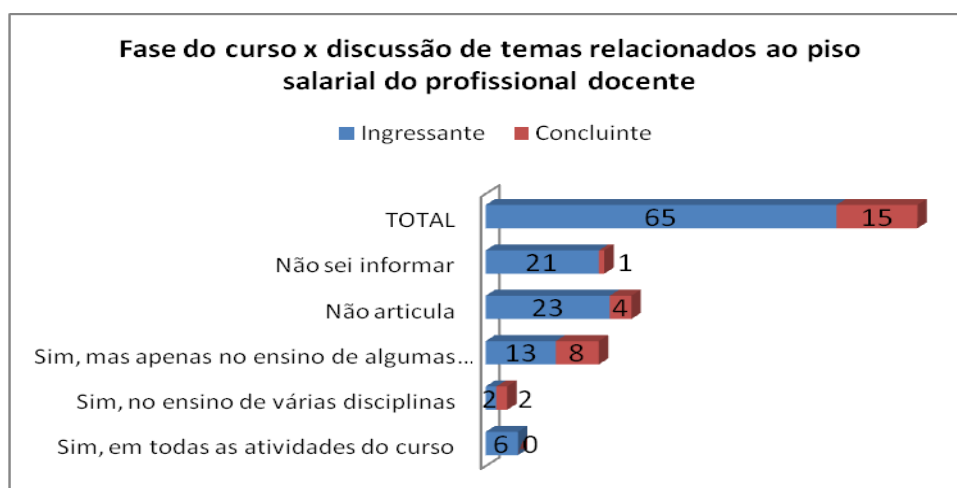


Figura 26. Fase do curso X discussão de temas relacionados ao piso salarial do profissional docente

Quanto ao salário, o percentual de licenciandos concluintes que afirmam não haver articulação do tema durante o curso é de 26,6%, enquanto um (6,6%) assinalou não saber informar. Chama a atenção, também, o fato de nenhum licenciando concluinte afirmar/ vivenciar discussões a respeito em todas as atividades do curso. O percentual de 53,3% mostra que, embora temas relacionados ao salário façam parte dos debates em algumas disciplinas, o mesmo não ocorre em várias disciplinas, cujo percentual apurado é de 13,3%.

Para mais da metade dos licenciandos ingressantes (55,3%) a discussão do tema piso salarial do profissional docente é ausente. Desse percentual, 47,7% não sabem ao menos informar, enquanto 52,2% afirmam não articular. No entanto, há os que observam essa discussão em todas as atividades do curso (9,2%), enquanto 3% assinalam a alternativa positiva no sentido de ser observada essa discussão em várias disciplinas.

No conjunto afirmativo de respostas para a existência de atividades relacionadas à temática, o percentual maior está entre os ingressantes que observam a articulação da temática no ensino de algumas disciplinas (20%).

Pinto (2009, p. 61) alerta que paralelo à melhoria da formação docente, seja ela inicial ou contínua, é importante conferir à profissão docente o prestígio, sendo, para isso, o melhor indicador, “[...] o salário pago àqueles que a abraçam como fonte de vida e sustento”. Logo, os dados aqui apurados instigam o pensamento e reflexão acerca do modo e a frequência com que acontece a discussão dessa temática nos já referidos cursos de licenciatura. O autor também considera que diante da escassez de professores, a abertura de mais vagas, isto é, mais cursos de licenciatura, não garantirão, por si só, suprir a demanda devido à falta de atratividade pela carreira docente.

Mudanças nesse quadro exigem ações tanto na esfera pública - visto que o poder público é o maior empregador de professores e, sendo assim, a remuneração desses é determinada pelo orçamento público - como também mobilização da categoria. Em ambos os casos, exige-se conhecimento e engajamento a respeito e, assim sendo, o conteúdo e as atividades propostas nos cursos de formação assumem como elemento fomentador ou não de ações favoráveis à mudança desse cenário.

4.2 Dados Qualitativos

Para a análise dos dados agrupou-se as questões - “na sua opinião, o professor brasileiro é valorizado?” e “como você define valorização docente?” – visto que ambas tratam essencialmente do objeto de representação social dessa pesquisa, compondo a categoria Valorização Docente que, por sua vez, desdobrou-se nas seguintes sub-categorias:

- desvalorização docente
- remuneração
- condições de trabalho
- desenvolvimento pessoal e profissional
- reconhecimento social
- políticas públicas.

Dado o objetivo de conhecer as representações sociais de licenciandos ingressantes e concluintes sobre valorização docente e, a partir de então, observar se há diferenças entre ambos, registra-se o fato de que tais diferenças não foram preponderantes e acentuadas em todas as categorias ao ponto de se exigir a apresentação dos dados de forma separada. Dessa forma, embora quantitativamente haja uma diferença acentuada no número de licenciandos ingressantes (65) e concluintes (15), o mesmo não ocorre em relação ao discurso dos sujeitos na maior parte das categorias com exceção da categoria Valorização Docente e em específico de suas subcategorias, Remuneração e Reconhecimento Social, cujos resultados serão apresentados e analisados a seguir.

Valorização Docente

Desvalorização docente

Para a primeira questão, com exceção de 5 licenciandos, 2 (I) e 3 (C), os demais, ou seja, 75 licenciandos afirmam que o professor brasileiro não é valorizado, destacando-se os seguintes depoimentos:

Com certeza, não. Apesar de ser uma das profissões mais importantes para a formação de cidadãos, os docentes se deparam com baixos salários e desvalorização profissional (03-I).

Se comparado a tempos passados, acho que não. Acredito que perdeu-se o respeito pela profissão docente tanto, por parte da sociedade quanto pelos governantes (75-C).

O sujeito 03-I em seu depoimento deixa evidente a importância da profissão mas condiciona a desvalorização aos baixos salários enquanto que o sujeito 75-C, ao afirmar não haver valorização docente, assim o faz deixando evidências de que a mesma já houve no passado.

Não, é um profissional totalmente desvalorizado com salário medíocre para muito esforço (24-I).

Não, se fosse valorizada tinha um salário melhor (64-C).

Os depoimentos dos sujeitos 24-I e 64-C justificam a desvalorização devido ao salário “medíocre” que poderia ser melhor.

De certa forma, esta situação reflete o que Monlevade (2000, p. 219) aferiu como desvalorização social. O autor observa que, embora a população veja na educação um meio de ascensão social, a valorização devida por parte “desse social” não ocorreu. Para tanto, esclarece, a título de exemplo, que decorrente da expansão de matrículas nas redes públicas de ensino, combinado à erosão salarial, como também formação obtida em cursos rápidos, o resultado obtido foi um “ser professor” com baixos salários e formação insuficiente, fatores estes impossibilitadores de uma valorização social para a docência.

Essa desvalorização docente presente nos discursos dos sujeitos iniciantes e concluintes envolve o que Sá (1998) denomina uma espécie de simplificação da realidade, ou seja, de teoria do senso comum, constituindo num fenômeno de representação social complexo perante o objeto da pesquisa “valorização docente” condicionando a desvalorização a outros elementos como “falta de respeito” e logo, a “valorização” a existência de respeito por parte da sociedade e governos.

Remuneração

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), composto no Projeto de Lei nº 8.035/2010 em trâmite no Congresso Nacional - ao tratar da valorização docente

apresenta como uma das propostas, a de estabelecer remuneração condigna aos professores, destacando ser preciso que essa remuneração seja compatível com a de outros profissionais com o mesmo nível de formação.

Alves e Pinto (2011) salientam que a busca pela carreira docente por parte dos jovens com bom preparo passará pelas possibilidades de uma remuneração atrativa.

Camargo, Gouveia, Gil, Minhoto (2009) esclarecem que entende-se por remuneração o total de benefícios financeiros, incluindo o salário. Exemplificando, a remuneração compõe-se de vantagens possibilitadas pelo tempo de serviço, auxílio refeição, gratificações e o “salário base”.

Grande parte dos sujeitos dessa pesquisa condicionou a desvalorização ao baixo salário, como pode ser observado em seus depoimentos:

Além da valorização financeira que está muito abaixo das outras carreiras, tem de se valorizar a importância do professor, pois esta é a base da educação (06-I).

Aumento dos salários e mais respeito com o docente (13-I).

Não, se fosse valorizada tinha um salário melhor (64-C).

Pouco valorizado e desmotivado, a falta de recursos financeiros e a educação conhecida como a que vem de casa fazem crescer descontentamento (73-C).

A resposta do sujeito 64-C estabelece o “salário melhor” como uma condição para a valorização. O sujeito 73-C acrescenta a educação familiar atual como um dos componentes que aumenta o descontentamento da docência.

Não, por questão de cultura do país que valoriza carreiras de glamour e ostentação financeira, como engenharia, direito e até mesmo futebol, e ignora as profissões que trazem menor retorno financeiro (15-I).

Não, pois trabalha-se muito e ganha-se pouco. Porém deve-se ganhar bem professores que são bons, ou seja, aqueles que realmente querem e buscam passar algo de bom (58-I).

Interessante observar, por parte do sujeito 15-I, sua justificativa e compreensão para a “não valorização docente”, como parte da cultura brasileira a

qual, nas palavras do sujeito, apresenta traços de uma sociedade consumista, explicada por Bauman (2011), como a sociedade na qual o consumismo constitui o centro de todas as formas de interesse, logo as profissões e papéis sociais que o viabilize também.

O sujeito 15-I usa de comparações para expor seu entendimento sobre o objeto, ou melhor, sobre o que compreende ser valorização de algo, no caso a docência, na sociedade brasileira. O sujeito 6-I também mostra sua compreensão a cerca do objeto estabelecendo comparações com outras carreiras profissionais.

A resposta do sujeito 58-I confere um valor funcional ao interpretar o objeto, valorização docente no sentido de que deve ser valorizado, “ganhar bem”, os professores que são bons, permitindo compreensão de como a representação intervém na maneira como se dá as relações sociais. É possível destacar impressões sobre aspectos referentes à meritocracia imbuída em sua resposta à valorização docente e aos aspectos culturais.

É importante registrar que o número de sujeitos cujos discursos remeteram a salário, remuneração como definição de “valorização docente” é bem maior entre os licenciandos ingressantes do que entre os concluintes porém, semelhante ao discursarem justificativas para respostas negativas quando questionou-se se consideravam o professor brasileiro valorizado.

Nas falas dos participantes, encontramos indícios que o conteúdo das representações sociais desses sujeitos expressam valores e concepções advindos de condições econômicas e sócio-culturais da carreira docente.

Basicamente, Jodelet (1991) parte da forma de saber prático estabelecida entre o sujeito e objeto para definir a representação social o que pode explicar a diferença acentuada nos discursos de ingressantes perante os dos concluintes quanto ao que definem “valorização docente”. Esse resultado oferece pistas para pesquisas posteriores das representações sociais a fim de se investigar com mais rigor e profundidade a composição curricular dos cursos de licenciatura como também o discurso dos docentes ao tratarem da temática “valorização docente”.

Condições de trabalho

Muitos dos sujeitos explicaram que o professor brasileiro não é valorizado também pela precariedade das suas condições de trabalho. A respeito:

Não, devido à falta de apoio, estrutura, aumento de salário e outros (22-I).

Não, pois muitos ganham pouco e trabalham em ambientes precários e sofrem com desrespeito dos alunos (47-I).

Não, salário muito baixo para muito desgaste emocional e físico nas escolas (62-I).

Não. Tem uma carga horária de muito peso que não condizente com o salário (70-C).

Destaca-se neste ponto que apenas 1 (um) dos sujeitos que compõe o grupo dos licenciandos concluintes atribuiu à desvalorização do professor, as condições de trabalho. Pinto (2009), salienta que é preciso considerar no trabalho do professor não só atividade da aula, o tempo que o professor tem que dispor para as atividade de planejamento, preparação das aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos.

A resposta dada pelo sujeito 70-C revela sua percepção quanto aos afazeres que ocorrem fora da sala de aula integrarem a rotina de trabalho do professor logo, havendo de se considerar na composição da jornada de trabalho e consequentemente na remuneração desse profissional.

Outro ponto a ser analisado nas falas aqui selecionadas quanto as condições de trabalho é de sua necessidade para a valorização por meio da profissionalização docente, visto que, quando o “[...] aumento de saberes não é acompanhado por uma melhoria das condições de trabalho, na criação de espaços e tempos orientados para a construção da identidade profissional, que se vincula à natureza democrática do trabalho docente”, pode-se converter em “desprofissionalização” e a consequente desvalorização”(NÚÑEZ e RAMALHO, 2008, p. 12).

O entendimento de Nunez e Ramalho (2008) contribue para a compreensão dos conceitos, significados e imagens dos sujeitos participantes do estudo – Exemplo: “precariedade”, presente nas falas dos sujeitos 22,47 e 62-I e “peso” na fala do sujeito 70-C - que dão sentido à realidade na qual os sujeitos estão inseridos, confirmando o que Jodelet (1991) observa como “social” em função de sua extensão ao ser partilhada por um grupo social.

Isso parece evidenciar que o discurso exposto, próprio do universo consensual, não reflete em sua totalidade a “valorização docente” própria do

universo reificado, composto neste estudo pelo constructo teórico que fundamenta o texto da Constituição Federal a respeito. Os discursos de licenciandos ingressantes e concluintes ora se aproximam, ora se distanciam de aspectos que compoem a concepção que se tem legalmente sobre valorização docente no Brasil, e/ou até mesmo, as diferentes realidades encontradas no território nacional em virtude da implantação e/ou implementação de tais estruturas por parte das políticas públicas de governo.

Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Ao expressarem como pensam a Valorização Docente, embora reafirmando sua desvalorização, os licenciandos lhe atribuíram outros elementos relativos ao desenvolvimento pessoal e profissional:

A valorização docente não se refere apenas ao salário do professor, mas também refere-se a investimentos numa melhor qualidade de ensino e incentivo a uma melhor qualificação profissional (04-I).

Proporcionar condições e recursos para que o mesmo desenvolva sua atividade com qualidade e respeito. Fornecer capacitação contínua e de qualidade (65-C).

Ao discutirem a respeito dos caminhos da profissão e profissionalidade docente, Ludke e Boing (2004) lembram que apesar de “boa parte da profissão docente” ser conhecida pelo estudante, a “formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno” (LUDKE e BOING, 2004, p.1174).

Ao ancorarem o conteúdo representacional em elementos como “investimentos”, “recursos” e “capacitação” os sujeitos integram um pensamento predominante nos discursos coletivos que ora são utilizados para justificar a desvalorização social, ora para apresentar caminhos para a valorização, como no caso em comento e ainda como observado por Núñez e Ramalho (2008) que enfatizam a necessidade da melhoria das condições de trabalho paralelo à formação para a constituição da identidade profissional docente.

Os depoimentos dos participantes da pesquisa concorrem para a discussão desses autores pois permite perceber que nas falas dos licenciandos está presente os aspectos da formação continuada, como componente da valorização docente.

Acrescenta-se ainda aos depoimentos que apontaram para a necessidade de desenvolvimento pessoal e profissional, a necessidade de reconhecimento:

É, na minha opinião um valor atribuído ao professor, não apenas monetário, um reconhecimento e um desenvolvimento da profissão (29-I).

Valorizar o trabalho do professor, a formação de uma pessoa que vai atuar na parte da educação (79-C).

Vale destacar que assim como o reconhecimento, “valorizar o trabalho do professor” e sua formação consiste em atribuir para a valorização uma necessidade de natureza externa ao sujeito. Os discursos apresentados apontam para a necessidade do professor ser validado, isto é, ser reconhecido pelo seu trabalho por parte da sociedade.

Reconhecimento Social

Não ser reconhecido pela sociedade é algo latente entre os licenciandos que condicionam essa situação para justificar que o professor brasileiro não é valorizado.

Não, pois é um profissional que move o país, que leva conhecimento ao povo, e que recebe muito pouco respeito e reconhecimento por isso (42-I).

Não, pois é visto como um professor sem prestígio e baixo reconhecimento da sociedade e financeiro (43-I).

Não. Além de salário que julgo ser injusto para a profissão, não há o reconhecimento do papel do professor perante a sociedade como deve haver (66-C).

Por outro lado, muitos licenciandos se referiram ao reconhecimento da sociedade como forma de valorização docente:

É o reconhecimento do professor perante a sociedade enquanto formador de novos cidadãos (26-I).

Reconhecimento da sociedade ao trabalho do professor (66-C).

Reconhecimento do trabalho exercido (69-C).

Kanitz (2001) em seu artigo “O Poder da Validação” trata da necessidade de validar alguém todos os dias. Por validar um ser humano entende-se reconhecer o seu valor; expressar que o que ele faz tem valor, sentido e é importante. No caso dos licenciandos, essa necessidade é expressamente clara para valorização docente.

Lima, Weber e Martini (2008) sugerem que “pretensões de validade” podem constituir meio para se compreender o contexto no qual estão inseridos ao serem “problematizadas” e socializadas entre “os membros envolvidos no processo de ação comunicativa”. A ausência do reconhecimento social ao trabalho docente expressa na forma de “apatia com relação ao seu trabalho” - conduz as autoras a afirmarem o quanto o conceito marxista de trabalho alienado integra “[...] o cotidiano dos educadores brasileiros, pois não há como não identificar o desprazer, a desmotivação, [...] uma atividade que aliena o outro e a si mesmo” (Lima, Weber e Martini, 2008, p. 27).

Ressalta-se que dadas as devidas proporções, o termo “reconhecimento” como condição/definição para “valorização docente” foi mais enunciado nos discursos dos licenciandos concluintes - do total de 15 sujeitos concluintes, 4 o utilizaram (25%) enquanto que dentre os 65 sujeitos ingressantes, 5 (7,69%) fizeram uso do termo.

Políticas Públicas

Conferir ao governo, aos políticos e à política pública as causas da não valorização do professor brasileiro foi bastante recorrente entre os licenciandos:

Não é valorizado pois o salário é indigno, as condições da escola são precárias, e o governo brasileiro deixa o professor desprotegido (10-I).

Não, baixos salários e a falta de atenção do poder público traduzem a desvalorização do professor brasileiro (19-I).

Nos depoimentos dos sujeitos 10-I e 19-I é interessante observar suas expectativas com relação ao governo/poder público: proteção, atenção ao professor.

Não, é bom para nossos governantes não gastar com educação, um povo burro não reivindica nada além de migalhas (23-I).

[...] um povo que seja bem educado pode representar um perigo para os políticos corruptos. Assim é melhor não intervir na base de qualquer nação desenvolvida e a educação, começando pelos professores (69-C).

As respostas dos sujeitos 23-C e 69-C destacam o poder da educação para exercício da cidadania e desenvolvimento social.

Sem um governo organizado nunca que professores serão valorizados, políticos querem uma população ignorante para poder manipular (71-C).

A resposta do sujeito 71-C juntamente com as respostas anteriormente transcritas mostram o governo, políticos e política pública” como responsáveis para desvalorização docente dotando significativamente o conteúdo das representações dada a sua difusão. De certa forma, os discursos transmitem pontos específicos que permeiam mensagens, ideologias e propostas constantemente veiculadas em campanhas plublicitárias tanto por parte de partidos como também de sindicatos da categoria que apresentam tais segmentos como responsáveis na condução das políticas públicas educacionais cujo objetivo, quanto a melhoria da qualidade do ensino, passa por ações afirmativas para valorização de seus profissionais.

No entanto, interessante observar que os mesmos sujeitos quando questionados, sobre valorização docente, não a condicionaram aos governos - embora, a legislação e as políticas públicas educacionais estejam intimamente vinculadas a esses fatores - tanto de sua criação até seu cumprimento - confirmando descrenças na instituição de ordem política.

Categoria: Formação Docente

A análise das questões sobre “como você define a formação profissional docente?” e “qual a contribuição da formação para o desempenho da carreira docente?” permitiu a seguintes sub-categoria: Formação inicial.

As respostas dos participantes envolvem aspectos que refletem satisfação ou insatisfação com a formação fornecida pelos cursos nos quais estão inseridos.

Satisfação com a formação Inicial

Tudo indica, pelas falas transcritas a seguir, que os licenciandos estão satisfeitos com a formação recebida pela instituição e no curso que realizam.

A formação acho boa mas deve ter mais incentivo financeiro condições melhores de trabalho e avaliações dos docentes (03-I).

É imprescindível para formar bons professores não só conteúdo, mas com métodos também (28-I).

Em conhecimento matemático, em métodos e técnicas para o ensino - aprendizagem da matemática. Em conhecimento sobre as responsabilidades de um professor tanto em sala de aula quanto com a equipe gestora (72-C).

Em específico, a resposta do sujeitos “28-I” expõe a dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente. Já a resposta do sujeito “72-C” mostra a importância do conhecimento específico da área combinada com os conhecimentos da gestão educacional e do manejo da sala de aula.

De certa forma, esse depoimentos apontam para o caminho de uma formação docente interdisciplinar que, para Fazenda (2009) exige “[...] uma reordenação dos saberes para atender paradoxalmente as duas ordens complementares: a científica e a social”, como também “reflexões epistemológicas sobre a interação dos saberes disciplinares” (FAZENDA, 2009, p.104-106).

Formação boa, com muito conteúdo, porém mais voltada a pesquisa (41-I).

Se o profissional continua pesquisando o ensino fica de qualidade, caso contrário, não (67-C).

Já a necessidade da pesquisa constituir a formação docente (MACIEL e NETO, 2009) é enfatizada pelos sujeitos 41-I e “67-C” e “70-C”, ambos licenciandos percebem uma inclinação maior do curso para a pesquisa. Dentre os licenciandos

ingressantes, o sujeitos “5-I” menciona até mesmo o fato dos cursos de licenciatura não receberem investimentos como os demais cursos oferecidos pela universidade.

A formação docente oferecida pelas universidades públicas é ótima, deixando a desejar apenas na parte de verba oferecida pelas universidades para os cursos de licenciatura (05-I).

É plenamente importante o professor ser formado mesmo professor, ter cursado licenciatura ou pedagogia para contribuir com o desenvolvimento de sua prática docente (71-C).

Uma formação que fará com que a pessoas consiga, transmitir conhecimento mais facilmente (78-C).

É o desenvolvimento e estudo aprofundado das habilidades necessárias a um professor (31-I).

De maneira geral, os depoimentos dos sujeitos que encontram-se satisfeitos com a formação recebida vão ao encontro do que sinaliza André (2009). Para ela os cursos de formação de professores são fundamentais na socialização profissional e na construção da identidade dos professores. Para ela, é na formação que os modelos de práticas docentes pré existente são “[...] aprimorados, remodelados, aprendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados nos cursos de formação, seja pelas experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas situações, os estudantes são expostos” (ANDRÉ, 2009, p. 84).

Por outro lado, há depoentes que assinalam óbices à formação. Gatti (2010) com relação à formação de professores no Brasil conclui que “[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (GATTI, 2010, p. 1375).

Esta necessidade apontada pela autora é visível nos relatos, por meio de vários elementos elencados, principalmente pelos licenciandos ingressantes, dos quais transcreve-se:

A formação contribui na teoria, não na prática (06-I).

A realidade do cotidiano, mostra diversos aspectos que muitas vezes contribui para o desinteresse (12-I).

Muito baixo, quase nenhuma, toda inspiração para se tornar docente vem de nós mesmos (46-I).

Existe, ineficiente e não utilizada corretamente (77-C).

Nota-se que esses licenciandos sentem a falta de uma formação que lhes garanta conteúdos voltados para a prática docente ao ancorarem seus discursos em aspectos teóricos da formação. A reflexão sobre o passado, presente e as propostas futuras na formação dos professores elaborada por Maciel e Neto (2009) quanto ao seu futuro expressam que “[...] a grande preocupação no momento está voltada para a necessidade urgente do professor reflexivo de sua prática, indagador de suas ações, crítico de seu saber-fazer” (MACIEL E NETO, 2009, p. 158).

Para efeito, os autores apresentam como proposta à integração, a articulação entre teoria-prática/ ensino-pesquisa. Ambos consideram que o momento no qual “[...] o ensino passar a receber o mesmo *status* atualmente dado à pesquisa”, a formação do professor começará a apresentar obstáculos e viabilizará articular teoria e prática (MACIEL E NETO, 2009, p.156 -158).

É interessante notar que os participantes da pesquisa em seus depoimentos apontam a importância da formação dos professores, assinalando os saberes necessários à docência, em especial os saberes ligados à pesquisa e ao manejo da sala de aula. Isso parece indicar que o conteúdo representacional do “ser professor” partilhado pelos licenciandos tanto dos iniciantes como dos concluintes, parecem estar ancoradas em elementos que indicam que para ser professor é necessário um conjunto de saberes que se diferenciam de outras profissões Tardif (2005). Com isso é possível concluir que os licenciandos compreendem o sistema de referência da docência e suas exigências e isso pode auxiliá-los a definir o seu lugar no grupo social que serão inseridos após a formação.

Também pode-se constatar algumas contradições nos discursos dos licenciandos tanto dos iniciantes como dos concluintes, isso permite a compreensão que no caso dos concluintes a formação recebida no curso não tenha sido suficiente para provocar mudanças

Categoria: Plano de Carreira Docente

Na Resolução sobre as Diretrizes Nacionais para a Carreira do Magistério enfatiza-se que a escola necessária às exigências da atualidade, requer um

professor protagonista. Ser protagonista no processo educacional exige, por sua vez, oferecer ao professor condições de trabalho por meio de princípios básicos - acesso, formação do professor, progressão na carreira e avaliação de desempenho – para a qualidade do ensino garantindo, também, o exercício pleno de sua atividade docente e consequente valorização. É esse o objetivo do plano de carreira docente.

Com relação a essa categoria, constituída a partir das perguntas “como você define carreira docente?” e “como você define plano de carreira?” obteve-se as seguintes sub categorias: aspectos positivos e aspectos negativos.

Ao solicitar aos licenciandos a definição de plano de carreira docente, observou-se que cerca de 10% dos licenciandos ingressantes alegam não saber definir ou não ter bases para responder. Esse fato pode indicar a ausência de informação sobre o assunto por tratar-se de alunos iniciantes no curso de formação. Entretanto, quando o foco é carreira docente, esses mesmos licenciandos assim se expressam.

Meta profissional na área acadêmica que desencadeia na prática docente (43-I).

Mostrar a todos que é uma vida muito difícil mas com grande satisfação (44-I).

Aspectos Negativos

Dentre os licenciandos concluintes, não observou-se a ausência de conhecimentos em relação a “plano de carreira docente”. Contrário à situação anteriormente exposta, dois desses licenciandos mostram desconhecimento ao responderem sobre à “carreira docente”.

Destaca-se que os aspectos que emergem dos depoimentos dos participantes do estudo acerca da carreira docente, ao que tudo indica, situam-se apenas nos polos negativos e positivos da profissão.

A carreira docente é um tanto estagnada. Ser professor apenas na possibilidade da direção de uma escola, porém, vai deixar de ser professor (02-I).

Arriscado (07-I).

É visto com desânimo, levando em conta as condições de trabalho e salário (22-I).

Muito sacrificante, mas vale a pena para quem quer se aprofundar no conhecimento (35-I).

Mal direcionada e pouco reconhecida infelizmente (42-I).

Estagnação, risco, desânimo, sacrifício são alguns dos termos utilizados ao apresentarem suas definições a respeito da carreira docente constituindo um conteúdo representacional que reconstitui a realidade na qual esses sujeitos vivem. Realidade esta na qual inclui informações, mensagens disseminadas pelos meios de comunicação e também constituem justificativas de associações e sindicatos da categoria ao estabelecerem suas pautas de reivindicações. Os termos restrita, limitada, complicada e desvalorizada foram utilizados para a definição por cerca de 40% dos licenciandos concluintes:

Uma área profissional extremamente complicada e desvalorizada (70-C).

Restrita e limitada (66-C).

Ruim (67-C).

Em ambos os casos, licenciandos ingressantes e concluintes, os fatores extrínsecos, isto é, de ordem externa aos sujeitos são preponderantes ao comporem os fatores negativos da docência.

O sujeito “02-I” chama a atenção para possível evolução/ progressão na carreira docente, como diretor de escola, porém ressalta que se consolidada essa possibilidade, a docência fica prejudicada.

As condições de trabalho e de salário levam o sujeito “22-I” ao desânimo, enquanto o sujeito “70-C” observa a carreira docente como algo muito complicado e desvalorizado.

A carreira docente se caracteriza por muito esforço e pouco reconhecimento, principalmente para docentes do ensino fundamental e médio de escolas públicas (04-I).

Compreende-se mais uma vez que a tônica dos discursos remetem à desvalorização social da docência cuja razão, para os sujeitos dessa pesquisa,

concentra-se na remuneração salarial do professor. As representações sobre valorização docente partilhadas são fruto da conversação e outras práticas de interação entre os sujeitos em grupo e o mundo no qual estão inseridos transmitem uma espécie de teoria do senso comum ao compreenderem valorização docente apenas como salário melhor.

Aspectos positivos

Observa-se as seguintes respostas por parte dos sujeitos dessa pesquisa que levam a constituir esta sub-categoria:

Auxílio ao docente para a sua evolução (08-I).

Crescimento da “valorização” do docente que acontece com o aumento de tempo de carreira (11-I).

Valorização da evolução da carreira (70-C).

O sujeito “08-I” atribui ao plano de carreira docente auxílio para a sua evolução - de certa forma, um meio para que isso aconteça - enquanto que o sujeito “11-I” condiciona essa evolução ao tempo da carreira, apresentando traços do que Valle (2006) define por valorização social, assim como o sujeito “20-I”, a seguir.

Para o sujeito “70-C” o plano é definido como um instrumento de valorização da evolução da carreira, indo ao encontro de um dos aspectos centrais das Diretrizes Nacionais para a Carreira Docente. O discurso desse sujeito fornece pistas que remetem à remuneração a ser conferida em cada etapa dessa evolução. Ainda nesse sentido, convergem:

Os passos que o docente segue profissionalmente como mestrado, doutorado etc...(55-I).

É o crescimento profissional após tempo de serviço e cursos complementares (20-I).

Valorizará o docente e traduzirá em um melhor desempenho por seu país (71-C).

É composto pelas obrigações do docente acrescido dos seus títulos, e seu desempenho no período em que este exerce sua profissão (74-C).

Os sujeitos “20-I”, “55-I” e “74-C” enfatizam outro aspecto, também central na condução dos planos de carreira, o da formação contínua. Este último sujeito, juntamente com o sujeito “71-C” evidenciam um elemento bastante discutido e com dificuldades de consenso: desempenho.

As condições de trabalho em que se estabelece a docência, logo, sua carreira podem ser visualizadas na fala do sujeito “76-C”:

Planejamento das condições de trabalho do professor (76-C).

A ideia central, planejamento, apresentada por esse sujeito é um dos aspectos bastante difundido no conteúdo representacional quanto a valorização docente dos sujeitos dessa pesquisa: condições de trabalho. Não é raro assistir, ouvir, ler e “estar” num ambiente escolar que revele essa necessidade expressa pelo sujeito de forma um tanto que generalizada mas que, diante do contexto de pesquisa, permite sua visualização em diferentes aspectos: formação; remuneração; estrutura legal, material entre outros.

Categoria: Piso Salarial do Profissional Docente Brasileiro

A definição do piso salarial do profissional docente brasileiro data de 2008, por meio da Lei do Piso nº 11.738/08. Mesmo sendo uma definição recente, haja vista os mais de quinhentos anos de história brasileira, constitui o ponto de partida para seu crescimento (Monlevade, 2000).

Ao estabelecer esta categoria a partir das questões “como você define salário” e “como você define Piso Salarial do Profissional Docente Brasileiro” constituíram-se as seguintes sub-categorias: Baixo Salário, Salário e Subsistência e Salário mínimo.

Dos 65 licenciandos ingressantes, 5 (7%) responderam “não saber definir”.

Baixo salário

A grande maioria, tanto de licenciandos ingressantes quanto concluintes não define o significado de salário, apenas classifica-o como baixo, comparando a

situação de outras profissões, cujos profissionais dispõem de nível de escolaridade menor ou do mesmo nível de formação – superior. Eles ainda atrelam os problemas da educação brasileira aos baixos salários. Alves e Pinto (2011) problematizam a questão, contrariando alguns resultados de estudos como os de Barbosa Filho, Afonso e Pessoa (2007) alegam que os professores recebem salários equivalentes ao de outros profissionais com a mesma formação.

Atualmente é baixo (em torno de 1400). Comparado a outras profissões que exigem um grau menor de estudo, o salário do professor é baixo (10-I).

É a remuneração referente ao trabalho executado, ela deve ser maior segundo o grau de estudo e a experiência adquirida em carreira (24-I).

O piso é baixo e deverá ser no mínimo o mesmo piso de um engenheiro (45-I).

Não tenho conhecimento suficiente sobre o assunto mas considerando as quantias desperdiçadas com os gastos público, todos sabemos que em média é um salário bem baixo (42-I).

Para abordar salário, cerca de 50% dos sujeitos dos licenciandos concluintes (07) usaram o termo “remuneração”, merece destaque a resposta do sujeito “66-C” devido ao condicionamento do salário à carreira na qual se atua:

Remuneração de acordo com a carreira prestada (66-C).

Remuneração financeira que é dada a qualquer serviço prestado (68-C).

Alguns dos argumentos comuns para explicar os baixos índices educacionais brasileiros da rede pública de ensino concentram-se, segundo Barbosa Filho, Afonso e Pessoa (2007, p. 01), na remuneração precária de seus professores como comentado pelos respondentes: Os autores afirmam que essa “noção bastante difundida permeia o senso comum”

Bem baixo do pedido. Um dos motivos da educação tão baixa no país (15-I).

Rede pública muito baixa, razão da má qualidade do ensino (61-I).

Alguns licenciandos, em suas respostas, revelam ambiguidades próprias da valorização docente ao relacionarem que o “salário é baixo, absurdo e até mesmo patético” em função da importância do professor para formação e desenvolvimento da sociedade:

Extremamente baixo em relação a importância da profissão no desenvolvimento do país (23-I).

Patético. Visto que, além de ser medíocre ainda humilha o profissional tão importante e necessário para o crescimento da nação (50-I).

Um absurdo se comparado a importância que este profissional tem para a formação dos cidadãos (73-C).

Um salário injusto que não correspondem ao devido ganho que merecem (79-C).

Salário e Subsistência

Um número considerável de sujeitos apresentou definições ou tentativas de definições a respeito de salário. Algumas chamam a atenção dado a sua natureza própria à subsistência :

Algo que dê para sustentar uma família dignamente e com a responsabilidade de seu cargo (10-I).

O salário contribui para o sustento da família e também influencia na qualificação do professor (46-I).

Como vivemos em um sistema capitalista, o salário é o que se troca por um trabalho prestado, muitas vezes não é valorizado como deveria, assim como o dos professores (18-I).

Salário Mínimo do Professor

Com relação a definição atribuída ao “piso salarial do profissional docente brasileiro”, dentre a maioria dos que assim se expressaram, preponderou os sujeitos que relacionaram o “piso docente” ao de “salário mínimo do professor”:

A remuneração mínima paga aos docentes brasileiros (06-I).

É o salário mínimo que os professores recebem pelas suas horas de serviço (não muito justo) (19-I).

É o salário mínimo que o profissional docente recebe por suas horas trabalhadas, que aliás é muito baixo atualmente no Brasil (20-I).

Salário base de um professor, o mínimo a se ganhar pela profissão (68-C).

Significa o mínimo que um professor ganha em dinheiro (70-C).

De uma maneira ou de outra prevaleceu nas respostas a problemática salarial dos professores brasileiros. Paralelo a ser baixa, a situação se agrava quando pesquisas (ALVES E PINTO, 2011) revelam que o salário docente no Brasil está abaixo de salários de outras profissões cuja cobrança quanto a formação é a mesma exigida por parte do professor. Esta situação foi até mesmo exposta em algumas transcrições já apresentadas.

Diante disso, as representações sociais com relação ao piso salarial do profissional docente brasileiro confirma a insatisfação dos licenciandos nesse sentido e a importância dada por eles a remuneração para real valorização docente.

De maneira geral, pode-se concluir que o conteúdo das representações dos licenciandos sobre Valorização Social está atrelado às informações veiculadas pela mídia, presentes nas campanhas políticas como justificativas para promoção de políticas públicas, nos estudos científicos realizados por teóricos que discutem a temática e nas mensagens recebidas em seu meio social. Informações sobre os baixos salários que os professores recebem circulam na sociedade e estão sempre presentes nas denúncias sobre a qualidade da educação. Segundo Moscovici (2011, p. 37) “[...] enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por ele, melhor, [...] elas são repensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Acredita-se que em relação a valorização docente o que é dissimulado e que faz parte imaginário coletivo é fato de professor não receber um bom salário, esse conteúdo parece ser o que mais foi difundido entre os sujeitos em sua formação e interação social e aceito por eles.

De acordo com a análise dos depoimentos dos licenciandos os elementos das representações sobre valorização docente sugerem que está ancorada na imagem e nas informações sobre os baixos salários dos professores. Dessa forma, o salário dos professores é classificado de baixo, conseqüentemente o professor não é

valorizado. O salário desponta como um dos principais aspectos da desvalorização docente.

Moscovici (2011, p. 41) “Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da operação [...]. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. É importante que os cursos de formação discutam em suas disciplinas os aspectos que compõem a Valorização Docente é até mesmo porque, como acentua Pinto (2009, p. 62) a melhora da condição salarial dos professores depende de um novo ordenamento tributário brasileiro que por sua vez depende de “mudança política e no campo dos valores, nas relações que se estabelecem no dia a dia da escola entre os professores, seus alunos e pais”.

Porém, importante se faz refletir a respeito de como essa discussão vem ocorrendo pois, por exemplo, o aspecto mais destacado até então pelos licenciandos dessa pesquisa para compreensão da valorização docente, salário/remuneração, é o menos discutido durante o curso como apresentado anteriormente.

Lê-se assim também ser necessária essa formação política, filosófica e até mesmo econômica no que diz respeito a valores nos cursos de formação docente. Essa necessidade observada sugere uma reflexão sobre os componentes curriculares dos cursos e a formulação de proposições que tenham por objetivo constituir uma disciplina exclusiva para tratar com mais profundidade os aspectos que envolvem a valorização docente partindo de concepções próprias da experiência de vida dos licenciandos paralelo a filosóficas, econômicas que possibilitem a compreensão da composição que se tem atualmente em termos legais para sua concretização.

A título de uma melhor compreensão, o professor Francisco de Oliveira ao responder sobre a possibilidade de “um novo horizonte para se reequacionar” a prática de desinvestimento na educação (Monlevade, 2000, p. 218-222) insiste ser “fundamental mudar as diretrizes da política econômica e, por consequência, da política educacional. Segundo ele, não são os educadores que fazem a política educacional: ela é feita pelos economistas”.

A observação do conteúdo das categorias como também subcategorias que compõem os aspectos qualitativos dessa pesquisa permitiram conhecer a compreensão por meio das representações sociais do grupo pesquisado,

licenciandos ingressantes e concluintes, sobre valorização docente. No âmbito geral, foram recorrentes as respostas que enfatizam o salário do professor que, ao mesmo tempo em que é identificado como a principal razão para justificar a desvalorização do professor, constitui, também, a principal razão compreendida pelos licenciandos para valorização docente.

Na medida em que os pensamentos relacionados ao objeto – valorização docente - se expressam sob formas discursivas, as perguntas oportunizaram a coleta de dados, respostas, fundamentais para reconstrução desse pensamento coletivo e constatação de algumas diferenças entre os discursos dos licenciandos ingressantes e concluintes.

No caso desta pesquisa, a identificação/ definição do sujeito – grupo de licenciandos ingressantes e concluintes – teve por critério o fato de que ambos constituem um grupo com, a princípio, um compromisso social em comum: formar-se professor.

Diante das justificativas anteriormente apresentadas para realização deste feito, com destaque especial para a falta de atratividade pela carreira docente, decorrente de sua desvalorização social, a valorização docente constitui o objeto de pesquisa para o estudo das representações, uma vez que é uma fonte de identificação para o grupo, como também, um conflito vivenciado pela categoria, o que torna o objeto uma forte fonte de identificação (CHAMON e CHAMON, 2007).

Por mais que os veículos de informação, as legislações atuais e até mesmo os cursos de formação tratem da temática “valorização docente”, percebe-se que a informação disponível a respeito não tem sido suficiente para a sua compreensão e, conseqüentemente, para a sua garantia. Assim, um dos critérios apresentados por Moscovici (2011a) para a transformação do fenômeno em objeto de pesquisa, denominado “dispersão da informação”, pode ser observado no objeto “valorização docente”, pois a falta de conhecimento detalhado tem gerado dúvidas, favorecendo o surgimento de um processo de reconstrução social.

Quanto aos demais critérios utilizados para se estabelecer um objeto social como objeto de representação, o segundo deles, “focalização”, pode ser identificado facilmente, pois os sujeitos desta pesquisa apresentam interesse por aspectos do objeto, mesmo que em níveis diferentes. Enquanto para os licenciandos ingressantes preponderaram aspectos do objeto relativos ao salário, para os concluintes, embora o salário seja significativo, preponderaram aspectos relativos à

necessidade de reconhecimento social que, por sua vez, não compõem seu universo reificado.

A última condição, “pressão à inferência”, reforça a constituição do objeto “valorização docente” para estudo das representações sociais, pois, ao responderem os questionamentos, os sujeitos reagem e apresentam sua posição mesmo que com conhecimentos insuficientes - esta insuficiência, seja em virtude do fato de serem ingressantes (o que coloca esse grupo de licenciandos na condição de até o momento da aplicação dos instrumentos da pesquisa não terem tido contato com conteúdos curriculares a respeito da temática) e, em algumas respostas, em virtude dos licenciandos afirmarem (na aplicação do instrumento para coleta de dados desta pesquisa, composto de questões fechadas), a ausência de discussão a respeito dos aspectos que envolvem a temática “valorização docente” como, por exemplo, o assunto “salário”, no decorrer do curso, constitui a fonte para as diferentes manifestações a respeito.

Ao se configurar como uma epistemologia sociocultural, o conhecimento das representações sociais de licenciandos sobre valorização docente pode colaborar para formulação de políticas públicas do setor e diretrizes curriculares para os cursos de formação que contribuam de fato para a sua concretização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um consenso teórico de que é preciso valorizar o professor para que a educação se desenvolva com qualidade. Essa qualidade pode ser compreendida na medida que contribuir com o desenvolvimento humano dos membros de sua comunidade e consequente minimização das desigualdades sociais. É evidente que a superação e até mesmo minimização dessas desigualdades não decorre tão somente de ações bem sucedidas no campo educacional, mas a falta ou precariedade delas as acentuam e criam verdadeiros abismos entre indivíduos, grupos.

A valorização docente ao constituir-se de forma sistêmica, dinâmica, como resultado de fatores internos e externos ao indivíduo por meio de sua conduta num determinado local e período, tem-se nessa conduta humana um resultado de forças estabelecidas em suas relações como também a mediação para o desenvolvimento humano. Essas relações entre o particular (individual) e o geral (coletivo) têm por resultado as representações.

Conhecer, compreender as Representações Sociais de licenciandos sobre Valorização Docente - comparando a dos licenciandos ingressantes com as do licenciandos concluintes - constituiu o objetivo dessa pesquisa exigindo dialogar com as três linhas de pesquisa do programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, visto os aspectos que envolvem a temática do trabalho em comento. Para elucidar, alguns pontos fundamentais expressos rapidamente nos dois parágrafos a seguir.

O objeto da pesquisa, Valorização Docente, teve por base um “constructo social democrático” expresso na Constituição Brasileira determinando ações de políticas públicas convergentes para sua consolidação. Logo, elementos da linha 1, Políticas Sociais, foram essenciais ao longo da pesquisa.

A definição dos sujeitos foi determinante para se conhecer as estruturas e contextos de formação docente enfatizados pela linha 3 – Formação - que por sua vez, não supriria as necessidades desencadeadas pelos objetivos elencados, sem a base teórica das Representações Sociais (RS), linha 2 – Práticas Sociais - principalmente quanto à possibilidade de contribuir na consolidação de ações em prol da valorização docente por uma real qualidade do ensino.

A possibilidade de contribuir foi alimentada pelas possibilidades despertadas pelas Representações Sociais em se conduzir para práticas futuras facilitadoras de resultados diferentes – valorização docente e atratividade pela carreira docente - dos colhidos até então - desvalorização docente e falta de atratividade pela carreira docente.

Dados históricos e produções acadêmicas permitiram observar a falta de confiança nas instituições públicas de ensino revelando-se ser recente a preocupação do Estado no estabelecimento de políticas públicas educacionais quanto à formação docente.

Quanto a estrutura de organização e legislação da política pública educacional brasileira no tocante à valorização docente, sua existência não garante ainda a consolidação de seu objetivo quanto a valorizar os professores como também de ao assim fazer, obter melhores resultados em termos de qualidade de ensino e equidade social.

Como anteriormente exposto, a construção do objeto é determinante tão quanto conhecer os sujeitos que compoem o grupo ora pesquisado no estudo das RS.

Conhecer os sujeitos da pesquisa envolveu conhecer seus aspectos sóciodemográficos cujos resultados concorreram em sua maioria aos estudos que colaboraram para comparar e complementar a discussão.

O primeiro dado a ser observado foi quanto a discrepância no número de ingressantes e concluintes nos cursos pesquisados revelando que: embora haja manutenção e oferta de vagas, isso não garante a formação de professores na proporção das vagas disponíveis.

A grande maioria dos estudantes, tanto ingressantes como concluintes são jovens entre 15 e 25 anos, porcentagem superior aos apurados por Gatti e Barretto (2009).

Em ambos os grupos (I) e (C) predomina o sexo masculino semelhante ao que ocorre nos cursos de licenciatura da área de exatas observados por Martins e Rabelo (2006) que atribuem à realidade o fato dos cursos serem compreendidos por cursos de profissões masculinas dada a sua natureza mais racional do que emocional.

Quase que a totalidade dos licenciandos (I) e (C) são brancos e apenas uma pequena parte deles é negra o que mostra-se desfavorável à situação já

comprometida indicada pelo Ipea (2009) na qual registra-se apenas 1/3 das matrículas no ensino superior realizada pelos negros.

Os resultados aferidos para aspectos sócioeconômicos quanto a:

- renda familiar - pouco mais da metade de licenciandos dos dois grupos (I) e (C) com renda de três até dez salários mínimos - concorrem para os apurados por Gatti e Barretto (2009) nesse quesito como quando tratam especificamente da atratividade docente: maioria dos alunos de licenciatura pertencem às classes “C” e “D”;
- carga horária de trabalho - interessante a constatação de que 1/3 dos licenciandos ingressantes aqui pesquisados afirmam não trabalhar, possuindo, de certa forma, uma situação mais favorável para a formação em relação aos licenciandos observados por Gatti e Barretto (2009);
- estado civil – a grande maioria dos licenciandos é solteira, sendo o percentual proporcionalmente semelhante entre os ingressantes e concluintes;

Os resultados relativos à escolaridade revelam que:

- a maior parte dos licenciandos (I e C) é oriunda de escola pública;
- apesar de ambos os grupos terem cursado o tipo comum de ensino médio em sua maioria, é significativo o número de licenciandos de ambos os grupos – cerca de 1/3 - terem cursado a modalidade técnico.

No que se refere ao consumo cultural por parte dos licenciandos, essencial à sua formação, revelam:

- situação preocupante ao constatar que mais de 1/3 dos licenciandos pesquisados afirmarem não terem lido nenhum livro no ano, sendo um percentual bem acima dos apurados por Gatti e Barreto (2009). Ainda a respeito, destaca-se o fato desse número ser composto em quase sua totalidade por ingressantes;
- tanto os ingressantes quanto os concluintes lêem mais livros de ficção, e a leitura de livros técnicos é três vezes menor – o que concorre para os estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) mostrando uma situação mais favorável à leitura dentre os concluintes;

- a frequência da leitura de jornais é desfavorável comparando com os dados apurados por Gatti e Barreto (2009), tanto por parte dos ingressantes como também pelos concluintes. Apenas cerca de 20% de ambos os grupos afirmam ler diariamente;
- a internet é o meio mais utilizado para a grande maioria dos licenciandos desta pesquisa se manterem atualizados, enquanto que em âmbito nacional, Gatti e Barreto (2009) observaram que a televisão assume essa tarefa para mais da metade dos licenciandos brasileiros. Consequentemente, a situação aferida é mais positiva quanto à utilização de microcomputador por parte da grande maioria dos licenciandos do que a revelada nos estudos referenciados;
- interessante observar que, se por um lado a internet é meio de atualização, o mesmo não ocorre quando se tem por objetivo atividade de pesquisa. Para isso, pouco mais da metade de ingressantes e concluintes utilizam a biblioteca. Resultante dessa prática é observar a frequência por parte da grande maioria de ambos os grupos na biblioteca da instituição;
- quando o assunto é atividade preferida para o lazer, o cinema se destaca para ambos os grupos. A segunda opção de lazer é shows musicais, para os ingressantes, e, para os concluintes, além do show, inclui-se espetáculos teatrais;

Quanto às condições educativas oferecidas pela instituição:

- o número de alunos aproximado para as turmas de ingressantes é entre 30 e 50 alunos - bem acima do número de alunos das turmas de concluintes que totalizam até 30;
- o estudo de aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira mostra-se favorável à existência de articulação com as disciplinas do curso, embora a metade dos ingressantes não perceber dessa forma, incluindo-se a isso, também, os que não souberam informar;
- a integração dos componentes curriculares é percebida pela maioria dos alunos, sendo essa percepção maior por parte dos ingressantes.

Com relação aos temas relacionados à valorização dos magistério:

- dentre os licenciandos ingressantes é acentuado o número que afirma “não querer ser professor”, acima até mesmo dos que apresentam como principal razão para a escolha da licenciatura “querer ser professor”. Em relação aos concluintes, a principal razão apresentada para a escolha da licenciatura foi ter um bom professor durante sua vivência escolar, decorrendo esta escolha de “ligações afetivas no nível da relação pedagógica (professor/ aluno)” (Valle, 2006; p. 182).
- percebe-se haver discussão para alguns licenciandos em algumas disciplinas; para outros, em várias. Dentre os alunos que não possuem essa percepção, concentra-se um número maior de licenciandos ingressantes;
- dentre os três componentes do objeto dessa pesquisa, valorização docente, percebeu-se que o assunto que menos se discute ou se sabe informar a respeito é sobre piso salarial do profissional docente. Em seguida, nessas condições, temas relacionados a plano de carreira e, por último, formação profissional docente. Detalhe para o fato de que ao definirem valorização docente nas questões abertas, a situação é inversa, ou seja, os registros por parte dos licenciandos destacam primeiramente o salário docente.

A análise dos depoimentos dos participantes permitiu observar que as representações sociais dos licenciandos ingressantes e concluintes convergem para preponderância da insatisfação dos mesmos em relação às condições atuais de remuneração/salário docente e ausência de reconhecimento social, concorrendo não apenas para o que é frequentemente compartilhado e divulgado pelos meios de comunicação em massa, mas também para estudos de organizações internacionais, como no caso da UNESCO, e de pesquisadores e teóricos que tratam da temática, muitos desses aqui referenciados.

Dentre os adjetivos utilizados para salário destacam-se aqueles comumente veiculados pela imprensa escrita e falada: baixo, péssimo, medíocre, ao que Tardif e Lessard (2005) associam, dentre outros aspectos, como fruto de um processo de massificação do ensino. Ao classificarem o salário docente dessa forma, definem o objeto, valorização docente, com salário, porém atribuindo-lhe adjetivos como “melhores” e “altos”.

Tal situação, embora recorrente em todo o discurso do sujeito coletivo composto pelo grupo de licenciandos, foi preponderante entre os licenciandos ingressantes, traduzindo uma tendência de valor envolvendo explicações econômicas, históricas e culturais. Interessante pontuar que entre os licenciandos concluintes preponderaram-se aspectos relativos à necessidade de reconhecimento social que embora apresentem a princípio uma tendência de estudo do “valor” voltada a aspectos subjetivos revelam, por meio da análise de outros dados, ser também quantificável pois remetem o reconhecimento à expectativas que retomam aos aspectos salariais. Anota-se que o reconhecimento social, foi bastante exposto, por ambos os grupos de licenciandos, para justificar desvalorização docente. Contudo, a necessidade de reconhecimento no sentido de conferir ao docente prestígio e mérito de um valor social emergiu mais significativamente nos discursos dos licenciandos concluintes como meio que encontraram para definir e expressar suas opiniões a respeito do objeto de pesquisa – valorização docente.

Anota-se que o reconhecimento social, foi bastante exposto, por ambos os grupos de licenciandos, para justificar desvalorização docente. Contudo, a necessidade de reconhecimento no sentido de conferir ao docente prestígio e mérito de um valor social emergiu mais significativamente nos discursos dos licenciandos concluintes como meio que encontraram para definir e expressar suas opiniões a respeito do objeto de pesquisa – valorização docente.

A título de esclarecimento, os discursos levam a compreensão de que o reconhecimento social se dará por meio de ações que confiram ao professor um status profissional viabilizado por meio de uma remuneração condigna. Na medida que um grupo apresenta claramente a expectativa de quantificar a importância do objeto “valorização docente”, o outro exige uma profunda análise do contexto social no qual está inserida a docência como também os cursos de formação.

Nesse sentido, em que se pese pensar na possibilidade de modificações das representações sobre valorização docente ao longo do curso, observa-se em ambos os discursos que suas representações são orientadas por práticas socializadas de forma acrítica, distantes da concepção própria do universo reificado que se tem em termos legais a respeito do objeto da pesquisa, valorização docente.

Mesmo que com raras exceções, como forma de ilustração, foram significativos os discursos que atribuíram aos “governos e governantes” a responsabilidade pela desvalorização docente. No entanto, os discursos não tiveram

a mesma tônica em termos de responsabilidade quando os licenciandos definiram a valorização docente, mostrando certo desconhecimento às razões de suas críticas/definições, muitas das quais estreitamente vinculadas às políticas públicas estabelecidas, logo aos “governos e governantes”.

Esse conjunto organizado das ideias que os licenciandos apresentam sobre valorização docente, quando comparadas, compõe um conteúdo representacional sem mudanças substanciais que permitam constatar uma formação possibilitadora de saberes essenciais à profissionalidade docente, pois preponderam elementos próprios do senso comum, isto é, do universo consensual. Por mais que os licenciandos afirmem haver articulação da temática “valorização docente” pelas disciplinas ao longo do curso, os mesmos afirmam que, por exemplo, a temática “salário” é a que menos se articula, enquanto que por outro lado compõe destaque no seu discurso enquanto sujeito coletivo para definir o objeto da pesquisa.

Esse cenário que compõe o resultado dessa pesquisa acentua inquietações e a necessidade de se ampliar o debate das questões aqui destacadas, a fim de compor alternativas viáveis para a valorização docente. A princípio, sugere-se essencial uma reflexão a respeito dos conteúdos curriculares dos cursos de formação que orientem e justifiquem a adoção de mecanismos e práticas, tanto por parte do Poder Público como pelas Instituições de Ensino, para uma formação possibilitadora de engajamento por parte de docentes e licenciandos na tarefa de garantir a profissionalidade docente e, conseqüentemente, sua valorização.

É necessária uma formação que considere os anseios desses seres humanos - anseios estes ditados por um sistema econômico perverso que induz a valorização do “ter” em detrimento do “ser”, gerando abismos entre o que se deseja e de fato é - e que não desconsidere a política, os políticos e seus setores.

Enquanto debate-se a respeito da interdisciplinaridade como essencial à formação e desenvolvimento humano nos cursos de licenciatura há de se debater, também, a respeito da intersetorialidade. As organizações políticas atuais, próprias das sociedades do conhecimento, revelam que não há ações eficientes realizadas de forma desconexas num governo, logo, a intersetorialidade se faz necessária para a concretização de estruturas de políticas públicas educacionais, dentre elas a de valorização docente.

Ao detectar a necessidade de uma formação docente que possibilite aos seres humanos envolvidos um despertar de consciência para o comprometimento

com a sociedade e o desenvolvimento humano por meio de seu desenvolvimento e profissionalidade, a pesquisa realizada reafirma também ser preciso a continuidade de estudos e outras pesquisas nesse sentido. Por ora, fica latente o anseio por uma formação que permita ao licenciando perceber a si mesmo como parte do social de quem tanto espera reconhecimento. Acredita-se, assim, poder colaborar com uma realidade educacional mais promissora e humana. Façamos essa alquimia acontecer.

REFERÊNCIAS

ABREU, Y. e BARROS, C. *Visões sobre a economia colonial: A contribuição do Negro*. Edição eletrônica gratuita, 2009.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sócias. In MOREIRA, A. S. P e OLIVEIRA, D. C (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p.27-38

ALEXANDRE, Marcos. *Representação Social: uma genealogia do conceito*. Comum. Rio de Janeiro – v. 10 – n. 23 – p. 122 a 138 – julho / dezembro 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução: Vera Pereira - Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p. 83 – 87; 112 - 116

BRASIL. *Censo da Educação Superior de 2009* (Brasil. MEC.INEP, 2010b), Acesso em 15 de março de 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm Acesso em: 25 mar.2011

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm Acesso em: 25 ago.2011

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.738.htm Acesso em: 25 jun.2011

_____. Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 ago 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm Acesso em: 25 mar.2011

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009*. Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf> Acesso em : 12 jun 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997*. Diretrizes para Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf> Acesso em : 12 jun 2011.

_____. Ministério da Educação e . Exame Nacional de desempenho de estudantes – ENADE. Questionário socioeconômico ENADE 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. (Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese). 2ª reimpressão. Artmed, 2002.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; GIL, Juca; MINHOTO, Maria Angélica pedra. *Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial*. RBPAE – v. 25, n. 2, p. 341-363, mai./ago. 2009.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. *Formação e (Re)Construção Identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada*. Cap. 3 e 4. Campinas, 2003.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira, CHAMON, Marco Antonio. *Representação Social e Risco: uma Abordagem Psicossocial. Gestão de Organizações Públicas e Privadas: Uma Abordagem Interdisciplinar*, 2007.

CORBUCCI, Paulo (et al). Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, J.; AQUINO, L.; ANDRADE C. (orgs). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009 (p. 89 – 108).

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez, 2002.

DESSEN, Maria Auxiliadora, GUEDEA, Miriam Teresa Domingues. *A ciência do desenvolvimento humano> ajustando o foco de análise*. Paidéia, 2005, 15(30), 11-20.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, Sp: Editora Alínea, 2006.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação “Dossiê: interpretando o trabalho docente”*, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FAZENDA. Ivani. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.

_____. *Formação de Professores: Dimensão Interdisciplinar*. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p. 103 – 109, Maio/2009.

FERREIRA, Aurino Lima, ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Educar. Curitiba, n. 36. P. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FERREIRA, Carlos Serrano. *Pauperização e Alienação do Trabalho Docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 1, p. 62-71; fev. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33ª ed., São Paulo, Paz & Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 37ª edição. São Paulo, Cortez, 1999.

FREITAS, Henrique Mello Rodrigues de, MUNIZ, Raquel Janissek, MOSCAROLA, Jean, BAULAC, Yves. *Pesquisa interativa e novas tecnologias para coleta e análise de dados usando Sphinx*. Canoas: Sphinx, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de Professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010 (disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.) e Barreto, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, setembro de 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. São Paulo/SP: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1992 (p. 141 – 169)

GONÇALVES, José Alberto M. Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de ciências, 8, PP, 23 – 36. Consultado em 31 de agosto de 2012, em [HTTP://sisifo.fpce.l.pt](http://sisifo.fpce.l.pt).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vidas de professores*. Porto Editora, 1992 (p. 31 – 62)

HUNT, E. K. *História do pensamento econômico*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1981.

Jornal O Estado de São Paulo, 30 de julho de 2012. Caderno Educação, p. A22.

JODELET, Denise. *Grand Dictionnaire de La Psychologie* (Larousse) (angl. Social Representation), 1991.

KANITZ, Stephen. *O Poder da Validação*. Artigo publicado na Revista Veja, edição 1705, ano 34, nº 24, 20 de junho de 2001, p. 22.

LANE, Silvia T. M; CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo. Brasiliense, 2001.

LEFREVE, Fernando, LEFREVE, Ana Maria Cavalcanti. Pesquisa de representação social: um enfoque qualiquantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

LIMA, Maria Odila Finger Fernandes; WEBER, Daiana Klein; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. *Trabalho docente: um trabalho alienado?* R. Faced. Salvador, n. 13, p. 13 – 31, já./jun. 2008)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. Dalmazzo. Afonso de. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. *Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente – II. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educ. Soc. Vol. 25 n. 889 Campinas Set./ Dez. 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. *Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores*. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 – Vol. 1, n. 1, p. 148 – 161, Maio/2009.

MARTINS, A. M. S. *O Personalismo axiológico de Miguel Reale*. Revista Eletrônica Acadêmica de Direito. 2009.

MARTINS, A. M.; RABELO, A. O. *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério*. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, UBERLÂNDIA. VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, p. 6167-6176, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. *Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. Ensaio: aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 15, n 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

_____. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun.2008. Disponível Em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em 07 mai 2010.

MENDES, Carlos S. (trad.) *O livro da economia*. Título original: The economics book. Vários autores. ISBN 978-85-250-5240-7. São Paulo: Globo, 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes e LIMA, Claudia Maria de. *A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores*. Cad. Pesqui. (online). 2009, vol. 39, n. 137, PP. 549-576.

Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: _____ acesso em 17/04/2013.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. *Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Programa de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2000.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Educação. Porto Alegre, ano XXII n. 37, p. 7-32, março, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. (Tradução de Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (a)

_____. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (b)

NOGUEIRA, V. F. P. *Axiologia: Apontamentos sobre o valor*. 2007.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo (rel). *Diretrizes Nacionais para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios*. 2ª edição, 2009.

NÓVOA, António, et al. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

NÚÑEZ, Sauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. *A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental*. Revista iberoamericana de educación (1022 – 6508) Beltrán Núñez Ano: 2008.

PACHECO, Márcia Maria Dias Reis. *O papel formador do estágio: espaço de formação e (re) significação do professor*. São Paulo, 2002. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação, Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade de São Paulo - PUC.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINSKY, Jaime.(org.) *Práticas de Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO. José Marcelino Rezende. *Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira*. Revista Retratos da Escola/ CNTE, Brasília, Vol. 3, nº 4, jan./jun. 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende; ALVES, Thiago. *Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte*. Cadernos de Pesquisa, V. 41, n. 143, maio/ ago. 2011

RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2004.

REALE, Miguel. *Introdução à filosofia*. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. *A trajetória da carreira como construção teórico-prática e a proposta dialética da carreira psicossocial*. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho v. 12, n. 2. São Paulo dez. 2009.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Lamparina editora, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Saber (e) Educar. Porto: ESSE de Paula Frassinetti. N. 13 (2008), p. 171 - 184

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro, Ed UERJ, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. *Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares*. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./ Dez. 2004

SANTOS, Tania Steren dos. *Sociologia. Do artesanato intelectual do contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social*. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 120-156.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. *Educação Social. Valorização e formação dos professores para Educação Básica: questões desafiadoras para o novo Plano Nacional de Educação*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981 – 1000, jul. - set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
SILVA, T. *Notas sobre a economia Ricardiana*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração, 2003.

SILVA, Adailton da (et al). *Juventude negra e educação superior*. In: CASTRO, J.; AQUINO, L.; ANDRADE C. (orgs). *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009 (p. 259 – 290).

SILVA, Elisabeth Ramos da; ABUD, Maria José Milharezi; CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. *Introdução: Pesquisas sobre as Representações Docentes e Discentes na Linguística Aplicada*. In: SILVA, E.R.; ABUD, M.J.M.; CASTRO, S.T. R. (orgs). *Representações docentes e discentes em contextos educativos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

SMITH, Adam. *Riqueza das Nações*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. Vol. I.

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

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo B.P.; NUNES Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Alunos do Ensino Médio e Atratividade da Carreira Docente no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TUMOLO, Paulo Sergio, FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Trabalho Necessário*, ano 6, número 6, 2008.

VALA, Jorge. "Representações Sociais: Para Uma Psicologia Social do Pensamento Social". In: VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benecedita (Org.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VALA, J. (2007). *Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano*. In J. Vala e M. B. Monteiro (Edits), *Psicologia Social* (7ª edição). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

VALLE, Ione Ribeiro. *Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada?* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178 – 187, maio/ago. 2006.

VERGÈS, Pierre. *Conjunto de Programas que permitem a análise de evocações*. EVOC, Manual, versão 5 de abril 2002. Aix en Provence: [S.n]2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Webgrafia

- <http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online/Conceito.de/desenvolvimento> acesso em 19/06/2012 às 16h01

- Desenvolvimento para história
<HTTP://www.suapesquisa.com/historia/conceito> acesso em 19/06/2012 às 16h35

- Desenvolvimento para Antropologia

- Desenvolvimento para Ministério do Trabalho e Emprego
www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog_desenvolvimentoestrategica.pdf acesso em 19/06/12 às 17h20

- Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (3ª edição) – Instituto Pró Livro. Disponível em:
<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=3182> Acesso em 31/07/2012

- Investimento do PIB na educação brasileira
<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/11/brasil-aumenta-investimento-em-educacao-mas-ainda-nao-alcanca-medias-da-ocde.htm> Acesso em 09/04/2013

<http://portal.inep.gov.br/o-que-e> Acesso em 09/04/2013

- Valorização

www.miguelreale.com.br Acesso em 09/04/2013

<http://www.idp.edu.br/pesquisa-academica/cepes/dicas-de-metodologia/> Acesso em 09/04/2013

BASSO, Itacy Salgado. *Significado e sentido do trabalho docente*. Cad. CEDES, Abr 1998, vol.19, no.44, p.19-32. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> Acesso em 21 de junho de 2013

FILHO, Fernando de Holanda Barbosa, AFONSO, Luís Eduardo; PESSÔA, Samuel de Abreu (2007). *Pobres professorinhas? Um estudo sobre os diferenciais de remuneração entre professores das redes pública e privada*. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br/pesquisa/download.php?recid=3446>>. Acesso em: 12 abril. 2011

GONÇALVES, José Alberto (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, PP. 23-36. Consultado em 31 de agosto de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

SILVA, Maria Helena Galvão Frem Dias da. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algoz incompetente. Cad. CEDES, Abr 1998, vol.19, no.44, p. 33-45. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> Acesso em 21 de junho de 2013

ANEXOS

Valorização Profissional Docente - Revisão de Literatura: Plataforma Scielo								
Termo Indutor	Campo	SCIELO - artigos	Palavras-Chave	Nº Total de Trabalhos	Trabalhos Relacionados	Palavras que distinguem relação	Trabalhos Diretamente Relacionados	Método
Docência	Todos os índices	CHAUÍ, Marilena. Bruni: o sentido da docência formadora. Tempo soc.[online]. 2000, vol.12, n.2, pp. 49-54.	José Carlos Bruni; docência; universidade; positivismo; Augusto Comte; sociologia.	35	35	Trabalho	4	Quando aplicado o termo indutor no campo todos os índices, da plataforma scielo, apareceram 35 artigos, todos relacionados com o termo indutor, no entanto 4 diretamente relacionados com o subtema Valorização Profissional Docente - contendo a palavra "trabalho" como diferencial.
		OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. Rev. Bras. Educ.[online]. 2010, vol.15, n.45, pp. 544-554	formação; docência; racionalidade; performance					
		MARIN, Alda Junqueira e PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. <i>Pro-Posições</i> [online]. 2012, vol.23, n.1, pp. 113-128	políticas públicas educacionais; parcerias entre o setor público e o privado; docência.					
		SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1203-1225	Precarização; Docência; Currículo.					
Representações Sociais	Todos os índices	Silva, Ariane Franco Lopes da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. <i>Psicol. Soc.</i> , Dez 2011, vol.23, no.3, p.616-624	representações sociais; linguagem não verbal; relação professor-aluno; formação docente; identidade docente.	204	14	Professores - Docentes - Docência	4	Quando aplicado o termo indutor no campo todos os índices, da plataforma scielo, apareceram 204 artigos, todos relacionados com o termo indutor, no entanto 14 são

		Alves-Mazzotti, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> , Dez 2007, vol.15, no.57, p.579-594	Representações sociais; Identidade do professor; Trabalho docente.					relacionados de alguma forma com o tema Valorização Profissional Docente - contendo as palavras "professores, docentes, docência" como diferencial e, 4 são diretamente relacionados com Valorização Profissional Docente.
		Fernandes, Fabiana Soares. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. <i>Educ. rev.</i> , Abr 2011, no.39, p.241-256.	escolha profissional; motivações; representações sociais.					
		MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes e LIMA, Claudia Maria de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. <i>Cad. Pesqui.</i> [online]. 2009, vol.39, n.137, pp. 549-576.	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS; REPRESENTAÇÕES SOCIAIS; FORMAÇÃO DO PROFESSOR; TRABALHO.					
Valorização Docente	Todos os índices	Scheibe, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. <i>Educ. Soc.</i> , Set 2010, vol.31, no.112, p.981-1000. ISSN 0101-7330	Formação de professores; Educação básica; Plano Nacional de Educação; Valorização docente.	1	1			Quando aplicado o termo indutor no campo todos os índices, da plataforma scielo, apareceu 1 artigo, relacionado com o termo indutor, e 1 diretamente relacionado com o subtema Valorização Profissional Docente.
Valorização do Magistério	Todos os índices	PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; PALAZZO, Janete e OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de. Os planos de carreira premiam os melhores professores? <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. 2009, vol.17, n.63, pp. 355-380	Plano de carreira; Valorização do magistério; Avaliação de desempenho; Formação de professores.	1	1			Quando aplicado o termo indutor no campo todos os índices, da plataforma scielo, apareceu 1 artigo, relacionado com o termo indutor, e 1 diretamente relacionado com o subtema Valorização Profissional Docente.
Valorização Profissional Docente	Todos os índices		x	x	x	x	x	x

Formação o Docente	Todos os índices	FISCHMAN, Gustavo E. and SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas: é possível ir além das narrativas redentoras? . <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2010, vol.15, n.43, pp. 7-20.	formação docente; pedagogia crítica; narrativas redentoras.	57	57	Formação - Professor	17	Tendo sido aplicado o termo, foram encontrados 57 trabalhos relacionados, sendo que 17 deles foram identificados como diretamente relacionados considerando como distinção a presença dos termos “formação” e “professor”.
		ROSA, Maria Inês Petrucci and RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 565-575.	formação docente; estágio supervisionado; memórias; narrativas; odores.					
		SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. <i>Psicol. Soc.</i> [online]. 2011, vol.23, n.3, pp. 616-624.	<u>representações sociais</u> ; linguagem não verbal; relação professor-aluno; formação docente; identidade docente.					
		DRESCH, Márcia; LEBEDEFF, Tatiana Bolívar and DICKEL, Adriana. Memórias de leitura, lugar de leitor e conhecimento na formação inicial de docentes. <i>Pro-Posições</i> [online]. 2011, vol.22, n.1, pp. 45-58.	leitura; memória; subjetividade; formação docente.					
		SANTOS, Janete Silva dos. Leitura numa perspectiva discursiva na formação docente: alguns questionamentos. <i>Ling. (dis)curso</i> [online]. 2012, vol.12, n.1, pp. 129-153.	discurso; leitura e ensino; formação docente; PCN e RC-TO.					
		PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. 2010, vol.18, n.66, pp. 157-174.	Educação superior; Formação docente; Qualidade					
		GURGEL, Carmesina Ribeiro and LEITE, Raimundo Hélio. Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente. <i>Ensaio: aval.pol.públ.Educ.</i> [online]. 2007, vol.15, n.54, pp. 145-168.	Avaliação; Aprendizagem; Formação docente; Educação superior; Referenciais para avaliar; Docência					

[illegible]

		ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2003, vol.24, n.85, pp. 1297-1315. GANDIN, Luís Armando; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio and HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). <i>Educ. Soc.</i>[online]. 2002, vol.23, n.79, pp. 275-293. LIBANEO, José Carlos and PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.<i>Educ. Soc.</i> [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 239-277. CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. <i>Ciênc. educ. (Bauru)</i>[online]. 1998, vol.5, n.2, pp. 81-90.	Formação docente; Escrita; Discurso; Saberes docentes Teoria racial crítica; Pedagogia culturalmente relevante; Educação multicultural; Formação docente Pedagogia; teoria pedagógica; formação de profissionais da educação; formação pedagógica; formação docente. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); níveis de escolarização; formação docente; carreira do magistério					
Carreira Docente	Todos os índices	Moreira, Hudson de Resende et al. Qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida individual de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. <i>Motriz: rev. educ. fis. (Online)</i>, Dez 2010, vol.16, no.4, p.900-912. ALCANTARA, Wiara Rosa Rios. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2012, vol.38, n.2, pp. 289-305.	Qualidade de vida no trabalho; Estilo de vida; Carreira docente; Educação Física Carreira Docente; Trajetória; Magistério Primário; Experiência docente.	2	2	Carreira Docente	1	

Salário Docente	Todos os índices	PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. Educ. Pesqui. [online]. 2008, vol.34, n.3, pp. 557-569.	Cultura escolar; <i>habitus</i> do professor; Função docente; Espaço escolar.	5	5	Salário - Docente - Professor	2	Foram encontrados 5 trabalhos, deste 2 foram identificados como diretamente relacionados ao tema por possuírem os termos "salário", "docente" e "professor".
		ALVES, Thiago and PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte . Cad. Pesqui.[online]. 2011, vol.41, n.143, pp. 606-639.	professores; condições de trabalho; salário.					
Palavras Indutoras	Campo	SCIELO – artigos	Palavras-Chave	Nº Total de Trabalhos	Trabalhos Relacionados	Palavras que distinguem a relação	Trabalhos Diretamente Relacionados	Método
docente+ trabalho +valorização	Todos os índices	MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 45-60	Formação de professores; educação básica; programas oficiais; trabalho educativo.	17	17	Formação - Valorização	2	Quando aplicadas as 3 palavras separadamente no campo: todos os índices, da plataforma scielo, apareceram 17 artigos relacionado com as palavras indutoras, e 2 diretamente relacionados com o subtema Valorização Profissional Docente, sendo que 1 deles é o artigo que apareceu no termo "Valorização Docente".

ANEXOS

Valorização Profissional Docente - Revisão de Literatura: Plataforma CAPES (Dissertações)							
Termo Indutor	CAPES - Dissertações	Id	Nº Total de Trabalhos	Trabalhos Relacionados com Educação	Palavras que distinguiram relação	Trabalhos Diretamente Relacionados	Método
docente+ trabalho +valorização	Caeiro, Raúl Miguel das Neves. Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores : contributos para uma psicodinâmica do trabalho. Tese de mestrado, Psicologia (Secção de Psicologia Clínica e da Saúde - Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica), Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2010	1	168	136	Valorização - Profissional - Trabalho - Docente	5	Quando inseridas as palavras docente, trabalho e valorização foram encontrados ao todo 12.708 trabalhos entre artigos e teses na plataforma CAPES. Utilizando o filtro língua portuguesa chegou-se a 965 trabalhos e através das palavras educação e profissão docente houve um total de 49 trabalhos. Destes 7 foram identificados como diretamente relacionadas contando com a presença das palavras valorização, profissional, trabalho e docente distinguindo esta relação direta e 2 dos trabalhos encontrados são dissertações de mestrado.
Formação Docente	ANAIDE TREVISAN. Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação - 01/05/2008	2	378	378		20	Foi utilizado o banco de teses da plataforma capes e inseridos os termos indutores no campo "assunto" considerando todas as palavras. O nível desta pesquisa foi escolhido para dissertações de mestrado com base nos anos 2008 até 2011. Com busca realizada no filtro destes últimos 4 anos, a pesquisa encontrou 378 resultados, sendo que muitos trabalhos apareceram repetidos nos diferentes anos. Dos encontrados, selecionou-se aqueles com maior relação à temática a que este trabalho se propõe, tendo sido critérios para tal
	Ádria Messias Pereira. Ação e (Des) Motivação do Professor de Geografia: a Prática Docente do Professor de Geografia no Ensino Fundamental - 01/10/2008	3					
	Antonia do Desterro Gomes. Valorização do Magistério: Repercussões, impasses e perspectivas - 01/12/2009	4					

VANESSA CRISTINA ALVARENGA. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORA DE PRÉ-ESCOLA - 01/08/2009	13					
Rosália Monteiro Mota. Trabalho docente e saúde: estudo de caso realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - 01/11/2010	14					
Sandra Mara Santos Andrade. Representações Sociais dos Estudantes dos Cursos de Licenciaturas sobre seus Bons Professores - 01/02/2010	15					
Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz. Ser Pedagogo: o conhecimento da identidade profissional pelas Histórias de Vida - 01/02/2010	16					
Aline Chalus Vernick Carissimi. Perfil profissional e condições de trabalho docente: um estudo dos professores dos anos iniciais da RME de Curitiba. - 01/03/2011	17					
ANDRÉA CRISTINA BERLATTO. A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR: PARA ALÉM DA REMUNERAÇÃO - 01/02/2011	18					
Rosimere de Almeida Aniceto. ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS NOS CICLOS DE APRENDIZAGEM: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES. - 01/04/2011	19					
Wildiana Katia Monteiro Jovino. TRABALHO, EDUCAÇÃO E A ATUAL POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: uma análise à luz da crítica marxista - 01/01/2011	20					

Valorização Profissional Docente - Revisão de Literatura: Plataforma CAPES (Teses)

Termo Indutor	CAPES – Teses	Id	Nº Total de Trabalhos	Trabalhos Relacionados com Educação	Palavras que distinguir am relação	Trabalhos Diretamente Relacionados	Método
Formação Docente	EDITE COLARES OLIVEIRA. A DIMENSÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A CONSTRUÇÃO DE UM IDEÁRIO COLETIVO. - 01/04/2008	21	103	103		20	Foi utilizado o banco de teses da plataforma capes e inseridos os termos indutores no campo "assunto" considerando todas as palavras. O nível desta pesquisa foi escolhido para teses de doutorado com base nos anos 2008 até 2011. Com busca realizada no filtro destes últimos 4 anos, a pesquisa encontrou 103 resultados, sendo que muitos trabalhos apareceram repetidos nos diferentes anos. Dos encontrados, selecionou-se aqueles com maior relação à temática a que este trabalho se propõe, tendo sido critérios para tal definição o título e o resumo. Foram selecionados aqueles menos específicos, e também aqueles que, mesmo com certo grau de especificidade na temática, como por exemplo: A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul, que apresentavam alguma relação com o tema, conforme constatação através do resumo, e que pudessem contribuir com o presente trabalho.
	Erlando da Silva Rêses. De Vocação para Profissão: organização sindical docente e identidade social do professor - 01/06/2008	22					
	FERNANDA LOURDES DE CARVALHO GOMES LUSTOSA. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSOR PARTILHADAS POR LICENCIANDOS A PARTIR DE IMAGENS DE PROFESSOR - 01/05/2008	23					
	Géssica Priscila Ramos. "Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docentes a partir do FUNDEF". - 01/02/2008	24					
	KÁTIA CRISTINA DAMBISKI SOARES. "TRABALHO DOCENTE E CONHECIMENTO" - 01/03/2008	25					
	José Carlos Galvão Lemos. Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional - 01/05/2009	26					

Maria da Consolação Rocha. Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho - uma análise da experiência de Belo Horizonte - 01/05/2009	27					
ELENA MARIA BILLIG MELLO. A Política de Valorização e de Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1996-2006): convergências e divergências - 01/05/2010	28					
ITALE LUCIANE CERICATO. Sentidos da profissão docente. - 01/12/2010	29					
Ligia Cardoso Carlos. FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE EM AÇÃO: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE PEDAGOGIA PARA PROFESSORAS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA - 01/02/2010	30					
Gisele Palma. INOVAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE: MOTIVAÇÕES E COMPROMISSOS. - 01/09/2011	31					
Maria do Carmo Custódio. Profissionalização do magistério na educação básica: análise da valorização profissional do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - 01/05/2011	32					
Waltersar José de Mesquita Carneiro. Discursos contraditórios e a construção das identidades dos profissionais docentes - 01/02/2011	33					

APÊNDICE I – OFÍCIO DESTINADO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO**OFÍCIO Nº _____**

Taubaté, _____ de _____ de 2011.

Prezado Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Pollyana Fátima Gama Santos, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano 2011/2012, intitulado **“Valorização Profissional Docente: um estudo sobre as representações sociais de licenciandos do Vale do Paraíba”**. O estudo será realizado com licenciandos integrantes de instituições de Cursos de Licenciatura Pública e Privada do Vale do Paraíba Paulista, sob orientação da Prof^a. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Para o desenvolvimento desta, serão realizados os questionários e aplicação de associação livre através de instrumentos elaborados exclusivamente para este fim, junto licenciandos integrantes de instituições de Cursos de Licenciatura Pública e Privada do Vale do Paraíba Paulista. Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº....., como pode ser conferido no ANEXO A.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, ou pelo telefone (12) 3625-4100, ou (12) 9719-8939 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido e assinado pelo representante legal.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Coordenadora do Mestrado em DH: Formação, Políticas e Práticas Sociais

A(o)

Ilmo(a). Sr(a): _____

Diretor(a): _____

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

De acordo com as informações do ofício nº _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Valorização Profissional Docente: um estudo sobre as representações sociais de licenciandos do Vale do Paraíba”**, e propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários e aplicação de associação livre com licenciandos integrantes de instituições de Cursos de Licenciatura Pública e Privada do Vale do Paraíba Paulista, devendo ser mantido o anonimato da instituição e da população pesquisada.

Nome da Aluna: Pollyana Fátima Gama Santos

Nome da Instituição: _____

CNPJ da Instituição:

Nome, cargo e assinatura do Representante legal da Instituição

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: *“Valorização Profissional Docente: um estudo sobre as representações sociais de licenciandos do Vale do Paraíba”.*

Orientador: Professora Doutora Márcia Maria Dias Reis Pacheco

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

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: *“Valorização Profissional Docente: um estudo sobre as representações sociais de licenciandos do Vale do Paraíba”.*

Objetivo da pesquisa: Analisar as representações sociais de licenciandos sobre a valorização profissional docente, comparando as representações sociais de alunos no primeiro ano, ao ingressarem no ensino superior, com as dos alunos do último ano do curso.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados através de questionários, aplicação de associação livre e entrevistas que serão aplicadas aos licenciandos integrantes de instituições de Cursos de Licenciatura Pública e Privada do Vale do Paraíba Paulista.

Destino dos dados coletados: o pesquisador será o responsável pelos dados originais coletados através dos questionários e entrevistas, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais, serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados através de questionários e associação livre serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o sujeito da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, através dos questionários e da associação livre. Com vistas a **prevenir** os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos voluntários que participarão da amostra, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante os questionários e a associação livre não sejam utilizados. Os **benefícios** esperados com o desenvolvimento da pesquisa

será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as representações sociais de licenciandos sobre a valorização profissional docente. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados através da pesquisa, poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar políticas públicas educacionais e outras áreas do conhecimento, sobre o presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo, poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é a Mestranda da Turma 2011 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté/SP, Pollyana Fátima Gama Santos, residente no seguinte endereço: Rua Canadá, 265, Bairro Jardim das Nações, Cidade de Taubaté/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 9719-8939. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Professora Márcia Maria Dias Reis Pacheco, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) XXX-XXXX. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté/SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição de Ensino Superior, onde os voluntários que comporão a amostra estudam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação dos sujeitos no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento das representações sociais de licenciandos sobre valorização profissional docente, o que poderá contribuir para o seu melhor entendimento, como também da sociedade quanto às dificuldades e possibilidades de superar o desafio da desvalorização docente.

Declaração: declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a

pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté/SP, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do Participante

Pollyana Fátima Gama Santos
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos a explicação do pesquisador ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE IV
PARTE I
QUESTIONÁRIO I – QUESTÕES FECHADAS
IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

Código Identificador do Sujeito: _____ Data: _____/_____/2011

Idade: _____ Sexo: (1) masculino (2) feminino

QUEM É VOCÊ?

01 Qual o seu estado civil?

- A** Solteiro(a).
- B** Casado(a).
- C** Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a).
- D** Viúvo(a).
- E** Outro.

02 Como você se considera?

- A** Branco(a).
- B** Negro(a).
- C** Pardo(a)/mulato(a).
- D** Amarelo(a) (de origem oriental).
- E** Indígena ou de origem indígena.

03 Qual a faixa de renda mensal da sua família?

- A** Até 3 salários mínimos (até R\$ 1.245,00).
- B** Mais de 3 até 10 salários mínimos (R\$ 1.245,00 até R\$ 4.150,00).
- C** Mais de 10 até 20 salários mínimos (R\$ 4.151,00 até R\$ 8.300,00).
- D** Mais de 20 até 30 salários mínimos (R\$ 8.301,00 até R\$ 12.450,00).
- E** Mais de 30 salários mínimos (mais de R\$ 12.450,00).

04 Quantos membros de sua família moram com você?

- A** Nenhum.
- B** Um ou dois.
- C** Três ou quatro.
- D** Cinco ou seis.
- E** Mais de seis.

05 Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

- A** Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- B** Trabalho e recebo ajuda da família.
- C** Trabalho e me sustento.
- D** Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- E** Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

06 Se você trabalha ou já trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua

atividade remunerada? (Não contar estágio e bolsas de pesquisa.)

- A** Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.
- B** Trabalho / trabalhei eventualmente.
- C** Trabalho / trabalhei até 20 horas semanais.
- D** Trabalho / trabalhei mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.
- E** Trabalho / trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.

07 Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para auxiliar a sua formação universitária e/ou custear as despesas do curso?

- A** Financiamento Estudantil (FIES).
- B** Prouni integral.
- C** Prouni parcial.
- D** Bolsa integral ou parcial (inclusive descontos em mensalidades) oferecida pela própria instituição.
- E** Bolsa integral ou parcial oferecida por entidades externas.
- F** Outro(s).
- G** Nenhum.

08 Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa da instituição?

- A** Sim, por meio de sistema de reserva de vagas com identificação étnico-racial (negros, pardos e indígenas).
- B** Sim, por meio de sistema de reserva de vagas com recorte social (egresso de escola pública, renda, etc.)
- C** Sim, por sistema distinto dos anteriores.
- D** Não.

09 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A** Todo em escola pública.
- B** Todo em escola privada (particular).
- C** A maior parte em escola pública.
- D** A maior parte em escola privada (particular).
- E** Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

10 Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- A** Comum ou de educação geral, no ensino regular.
B Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.), no ensino regular.
C Profissionalizante magistério de 1.a a 4.a série (Curso Normal), no ensino regular.
D Supletivo.
E Outro.

11 Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu neste ano?

- A** Nenhum. (Neste caso, passe para questão 23)
B No máximo dois.
C Entre três e cinco.
D Entre seis e oito.
E Mais de oito.

12 Quais os tipos de livros que você mais lê?

- A** Obras literárias de ficção.
B Obras literárias de não-ficção.
C Livros técnicos.
D Livros de auto-ajuda.
E Outros.

13 Com que frequência você lê jornal?

- A** Diariamente.
B Algumas vezes por semana.
C Somente aos domingos.
D Raramente.
E Nunca.

14 Quais os assuntos dos jornais que você mais lê?

- A** Todos os assuntos.
B Política e(ou) economia.
C Cultura e arte.
D Esportes.
E Outros.

15 Que meio você mais utiliza para se manter atualizado acerca dos acontecimentos do mundo contemporâneo?

- A** Jornais.
B Revistas.
C TV.
D Rádio.
E Internet.

16 Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua instituição?

- A** A instituição não tem biblioteca.
B Nunca a utilizo.
C Utilizo raramente.
D Utilizo com razoável frequência.
E Utilizo muito frequentemente.

17 Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de pesquisa para as disciplinas do curso?

- A** O acervo da biblioteca da minha instituição.
B O acervo da biblioteca de outra instituição.
C Livros e(ou) periódicos de minha propriedade.
D A Internet.
E Não realizo / realizei pesquisas no meu curso.

18 De que atividade(s) extracurricular(es) oferecida(s) pela sua instituição você mais participa ou participou?

- A** Atividades culturais (palestras, conferências etc.).
B Atividades artísticas (teatro, música etc.).
C Atividades desportivas.
D Estudos de línguas estrangeiras.
E Nenhuma.

19 Entre as atividades artístico-culturais listadas abaixo, qual constitui sua preferência para o lazer?

- A** Cinema.
B Espetáculos teatrais.
C Shows musicais e(ou) concertos.
D Dança.
E Nenhuma.

20 Com que frequência você utiliza microcomputador?

- A** Nunca.
B Raramente.
C Às vezes.
D Frequentemente.
E Sempre.

COMO VOCÊ ANALISA AS CONDIÇÕES DA INSTITUIÇÃO ONDE CURSA OU ESTÁ CONCLUINDO A GRADUAÇÃO?

21 Considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número aproximado de estudantes por turma?

- A** Até 30.
B Entre 31 e 50.
C Entre 51 e 70.
D Entre 71 e 100.
E Mais de 100.

COMO VOCÊ AVALIA O TRABALHO DOS DOCENTES E O CURRÍCULO DO SEU CURSO DE GRADUAÇÃO?

Nas questões **22** e **26**, indique se você percebe que a concepção do seu curso articula o conhecimento da área (teorias, procedimentos, técnicas, instrumentos etc.) com os aspectos especificados.

22 Aspectos sociais, políticos e culturais da realidade brasileira.

- A** Sim, em todas as atividades do curso.
- B** Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C** Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D** Não articula.
- E** Não sei informar.

23 Temas relacionados à valorização do Magistério.

- A** Sim, em todas as atividades do curso.
- B** Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C** Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D** Não articula.
- E** Não sei informar.

24. Temas relacionados à necessidade de formação profissional docente.

- A** Sim, em todas as atividades do curso.
- B** Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C** Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D** Não articula.
- E** Não sei informar.

25. Temas relacionados ao Plano de Carreira Docente.

- A** Sim, em todas as atividades do curso.
- B** Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C** Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D** Não articula.
- E** Não sei informar.

26. Temas relacionados ao Piso Salarial do Profissional Docente.

- A** Sim, em todas as atividades do curso.
- B** Sim, no ensino de várias disciplinas.
- C** Sim, mas apenas no ensino de algumas disciplinas.
- D** Não articula.
- E** Não sei informar.

27 Como você avalia o currículo do seu curso?

- A** É bem integrado e há clara vinculação entre as disciplinas.
 - B** É relativamente integrado, já que as disciplinas se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins.
 - C** É pouco integrado, já que poucas disciplinas se interligam.
 - D** Não apresenta integração alguma entre as disciplinas.
 - E** Não sei dizer.
-

Nas questões de **28** a **31**, indique em que medida o conjunto de disciplinas do curso contribui / contribuiu para você desenvolver as competências relacionadas abaixo.

28 Atuação ética, com responsabilidade social, para a construção de uma sociedade incluyente e solidária.

- A** Contribui / contribuiu amplamente.
- B** Contribui / contribuiu parcialmente.
- C** Contribui / contribuiu muito pouco.
- D** Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E** Não considero que desenvolva tal competência.

29 Organização, expressão e comunicação do pensamento.

- A** Contribui / contribuiu amplamente.
- B** Contribui / contribuiu parcialmente.
- C** Contribui / contribuiu muito pouco.
- D** Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E** Não considero que desenvolva tais competências.

30 Raciocínio lógico e análise crítica.

- A** Contribui / contribuiu amplamente.
- B** Contribui / contribuiu parcialmente.
- C** Contribui / contribuiu muito pouco.
- D** Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
- E** Não considero que desenvolva tais competências.

31 Compreensão de processos, tomada de decisão e resolução de problemas no âmbito de sua área de atuação.

- A** Contribui / contribuiu amplamente.
 - B** Contribui / contribuiu parcialmente.
 - C** Contribui / contribuiu muito pouco.
 - D** Não contribui / não contribuiu de forma alguma.
 - E** Não considero que desenvolva tais competências.
-

32 Você já teve experiência no magistério?

- A** Sim.
- B** Não.

33 Qual foi a principal razão que levou você a escolher a Licenciatura? Escolha **apenas** a razão principal.

- A** Porque quero ser professor.
- B** Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade.
- C** Por influência da família.
- D** Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.

E Eu não quero ser professor.

F É o único curso próximo da minha residência.

34 O seu curso oferece / ofereceu um conjunto de competências que vão facilitar sua tarefa de professor?

A Sim.

B Não.

C Não sei responder

QUESTIONÁRIO II – QUESTÕES ABERTAS

1. Como você define:

a) Valorização Docente?

b) Formação Profissional Docente?

c) Carreira?

d) Carreira Docente?

e) Plano de Carreira Docente?

f) Salário?

g) Piso Salarial do Profissional Docente Brasileiro?

h) Contribuição da formação para o desempenho da carreira docente?

i) Por ordem de relevância, os três elementos dificultadores para o desenvolvimento pleno da carreira docente?

j) Os três principais motivos que o levaram a optar pela carreira docente?

2. Na sua opinião, o professor brasileiro é valorizado? Explique.

PARTE II

Associação Livre

Escreva, abaixo, 15 (quinze) palavras que, na sua opinião, caracterizam a valorização Profissional do professor. Você deve escrever cada palavra em uma linha. É extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas, cada uma com uma palavra, e não com frases ou expressões.

1) _____	6) _____	11) _____
2) _____	7) _____	12) _____
3) _____	8) _____	13) _____
4) _____	9) _____	14) _____
5) _____	10) _____	15) _____