



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS NA
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

WHISNEY LUIZ PEREIRA MESSIAS

Assunção, Paraguai

2015

WHISNEY LUIZ PEREIRA MESSIAS

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS NA
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada
como requisito para obtenção de título
de Mestre em Ciências da Educação.

Aluno: Whisney Luiz Pereira Messias
Orientador: Professor Dr. Antônio Hernández Fernández
Universidade Autônoma de Assunção

Assunção, Paraguai

2015

Messias, Whisney Luiz Pereira. *As representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional docente*. Assunção (Paraguai): Universidade Autônoma de Assunção, 2015, p.165

Dissertação (Mestrado) – Universidade Autônoma de Assunção, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Hernández Fernández

Referências Bibliográficas: p.153

2. Marco teórico. 4. Marco metodológico. 5. Resultados da pesquisa. 6. Discussão final. I. Título.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Dissertação apresentada para obtenção do título
de Mestre em Ciências da Educação pela
Universidade Autônoma de Assunção - UAA

ALUNO: WHISNEY LUIZ PEREIRA MESSIAS
ORIENTADOR: PROF.DR. ANTÔNIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

Esta dissertação foi avaliada e aprovada pelo COMITÊ EXAMINADOR em Assunção no
Paraguai, em 22/01/2015



Dr. Daniel González
Presidente



Dr. Tomás Campoy
Especialista Invitado



Dra. Olga Cardozo
Especialista invitada

Assunção, Paraguai

2015

Para os meus filhos
João Paulo do Amaral Messias e
Luiz Henrique Amaral dos Santos
razões de minhas lutas,
do meu trabalho e de
minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente Deus, por nunca ter me faltado, durante toda vida, especialmente nos momentos mais difíceis, em que mais precisei de apoio e estrutura.

Em segundo lugar agradeço a minha esposa Ana Lucia Lima do Amaral e filhos Luiz Henrique Amaral dos Santos e João Paulo do Amaral Messias, por toda a força que me deram, por todos os problemas que passaram junto comigo, por nunca deixarem de compreender esse difícil processo e por sempre estarem lá, quando precisei.

Um agradecimento especial ao amigo, companheiro e jardineiro fiel Francisco Valdnei dos Santos Anjos - Doutor em Ciências da Educação e Professor da Universidade Federal do Pará que fez brotar, cultivar e florir em mim as mais profundas ideias sobre a condição humana no cenário da contemporaneidade e ajudou-me a percorrer os caminhos da Teoria das Representações Sociais como possibilidade de compreender as interfaces da condição do professor neste cenário.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antônio Hernández Fernández que sempre foi muito solícito nas orientações, nas correções para finalizar esse trabalho da melhor forma possível.

Agradeço também aos nossos professores da UAA por todos os ensinamentos, por toda a força e estímulo que nos ofereceram ao longo da nossa jornada acadêmica, e terem nos conduzidos ao caminho da técnica, dos procedimentos, mais acima de tudo, da compreensão de nossa tarefa educativa.

As amigas de todas as horas Alana Lins e Caticilene de Oliveira que dividiram comigo as mais profundas angústias, dificuldades em nossa trajetória no Paraguai, mas também as alegrias, as risadas que muito contribuíram para nos fortalecer e realizar o curso de Mestrado em Ciências da Educação.

E finalmente, agradeço aos professores do município de Almeirim que colaboraram com a nossa pesquisa da melhor forma possível e que, além disso, nos ensinaram muito, com suas histórias profissionais e de vida, fazendo brotar o crescimento profissional, pessoal e humano.

<i>Prefiro ser</i> <i>Essa metamorfose ambulante</i> <i>Eu prefiro ser</i> <i>Essa metamorfose ambulante</i>	<i>É chato chegar</i> <i>A um objetivo num instante</i> <i>Eu quero viver</i> <i>Nessa metamorfose ambulante</i>
<i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i> <i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i>	<i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i> <i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i>
<i>Eu quero dizer</i> <i>Agora o oposto do que eu disse antes</i> <i>Eu prefiro ser</i> <i>Essa metamorfose ambulante</i>	<i>Sobre o que é o amor</i> <i>Sobre o que eu nem sei quem sou</i>
<i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i> <i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i>	<i>Se hoje eu sou estrela</i> <i>Amanhã já se apagou</i> <i>Se hoje eu te odeio</i> <i>Amanhã lhe tenho amor</i>
<i>Sobre o que é o amor</i> <i>Sobre o que eu nem sei quem sou</i>	<i>Lhe tenho amor</i> <i>Lhe tenho horror</i> <i>Lhe faço amor</i> <i>Eu sou um ator</i>
<i>Se hoje eu sou estrela</i> <i>Amanhã já se apagou</i> <i>Se hoje eu te odeio</i> <i>Amanhã lhe tenho amor</i>	<i>Eu vou desdizer</i> <i>Aquilo tudo que eu lhe disse antes</i> <i>Eu prefiro ser</i> <i>Essa metamorfose ambulante</i>
<i>Lhe tenho amor</i> <i>Lhe tenho horror</i> <i>Lhe faço amor</i> <i>Eu sou um ator</i>	<i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Do que ter aquela velha opinião</i> <i>Formada sobre tudo</i> <i>Formada sobre tudo</i>

Metamorfose Ambulante - Raul Seixá (1973)

LISTA DE TABELAS

TABELA I: Faixa Etária.....	114
TABELA II: Estado Civil.....	116
TABELA III: Naturalidade dos Professores.....	119
TABELA IV: Tempo de Atuação Profissional na Educação.....	122
TABELA V: Formação dos Professores	123
TABELA VI: Outras Formações dos Professores.	125
TABELA VII: Aspectos da Profissão docente importante para os Professores	129
TABELA VIII: Percentuais de aumento salarial nos últimos cinco anos em razão das mobilizações sindicais.....	131
TABELA IX: Identidade Profissional apresenta pelos Professores.....	135

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO I: Gênero	115
GRÁFICO II: Número de Filhos.	117
GRÁFICO III: Cor da Pele dos Professores.....	119
GRÁFICO IV: Religião dos Professores	120
GRÁFICO V: Média Salarial dos Professores	127

RESUMO

As representações sociais de professores sobre a profissão e as implicações na identidade profissional e no exercício da docência é o objeto de estudo desta pesquisa. As representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático, estruturadas por correntes de pensamentos que estudam o senso comum e dele extraem o conhecimento para estabelecer os sentidos, as ideias e as imagens que circulam pela comunicação nas relações e interações entre as pessoas e que produzem comportamentos e atitudes que são socialmente compartilhados entre os grupos de pertencimento, no contexto desta pesquisa especificamente, os professores do município de Almeirim. Sendo a profissionalização definida como atos e eventos, selecionados direta ou indiretamente, que melhoraram o desempenho do trabalho profissional, a pesquisa foi realizada com 44 professores ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará - núcleo de Almeirim por meio de uma investigação qualitativa, descritivo-explicativa que obteve dados por meio da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado a 44 professores e uma entrevista semiestruturada com a participação de 10 professores, selecionados aleatoriamente entre os acadêmicos do referido curso. Os principais resultados demonstram que as representações sociais que demarcam a forma como os professores se percebem e como são percebidos pelos outros e que conformam sua identidade, são permeados por substratos que confortam uma visão profissional da docência baseada na dedicação, no sacrifício e na abdicação, sendo apresentadas como desprestígio intelectual, social e profissional, sentida conscientemente por todos os professores pesquisados.

Palavras Chaves: Representações. Identidade. Profissionalização.

RESUMEN

Las representaciones sociales de los maestros sobre la profesión y las implicaciones para la identidad profesional y en la profesión docente es el objeto de estudio de esta investigación. Las representaciones sociales se definen como formas de conocimiento práctico, estructurado por las corrientes de pensamiento que estudian el sentido común y extraer conocimiento para establecer las direcciones, las ideas e imágenes que circulan en la comunicación en las relaciones e interacciones entre las personas y producen comportamientos y actitudes que son socialmente compartidos entre los grupos que pertenecen en el contexto de este estudio en concreto, los maestros en el municipio de Almeirim. Ser un profesional definida como acciones y eventos directamente seleccionados o indirectamente, que mejoraron el rendimiento del trabajo profesional, la encuesta se llevó a cabo con 44 profesores en el curso de pedagogía en la Universidad Federal de Pará West - núcleo Almeirim través de una investigación datos cualitativos, descriptivo y explicativo que obtiene aplicando un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, aplicado a 44 docentes y una entrevista semiestructurada con la participación de 08 profesores, seleccionados al azar entre los académicos de ese curso. Los principales resultados demuestran que las representaciones sociales que describen cómo los profesores perciben a sí mismos y cómo son percibidos por los demás y que conforman su identidad, están impregnados por sustratos que la comodidad de una visión profesional sobre la base de la dedicación a la enseñanza, el sacrificio y la abdicación, que se presenta como un prestigio intelectual, social y profesional, consciente sentida por todos los profesores encuestados.

Palabras clave: Representaciones. Identidad. Profesionalización.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	8
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
RESUMO	10
RESUMEN.....	11
INTRODUÇÃO	14
1. A PROFISSÃO DOCENTE E A CRISE DA SOCIEDADE MODERNA	28
1.1. A profissionalização e a identidade docente na sociedade contemporânea.....	32
2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CONTRIBUTO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	41
2.1. A identidade no âmbito das ciências psicossociais.....	53
2.2. - Identidade docente.....	60
3. PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALISMO	66
4. REFERENCIAL METODOLOGÓGICO	82
4.1 - Enfoque da Investigação.....	83
4.2 - Descrição do Objeto de Estudo.....	85
4.3- Desenho da Investigação	86
4.3.1 - Problema da Investigação	86
4.3.2 - Objetivos da Investigação	86
4.3.3 - Paradigma da Investigação.....	87
4.3.4 - Tipo de Investigação.....	89
4.3.5 – Hipóteses.....	90
4.3.6 - População e Amostra	90
4.3.7 - Participantes ou Sujeitos da Pesquisa.....	91
4.3.8- Procedimentos Adotados	92
4.4- Adequação dos métodos aos objetivos da tese	92
4.4.1 - Validez dos Instrumentos.....	92
4.4.2 - Técnica de Coleta de dados.....	93
4.4.2.1. Entrevista.....	94
4.4.2.2. Questionário.	96

	<i>As representações sociais e suas dimensões psicossociais...</i>	13
4.5-	Tabela de operacionalização do questionário.....	99
4.6-	Técnicas de análise de dados	102
4.6.1.	Pré-Análise.....	103
4.6.2.	Exploração do Material	104
4.6.3.	Tratamento dos Resultados.	104
4.7.-	Modelo de operacionalização da análise de conteúdo categorial das entrevistas.....	106
	ANALISES DOS DADOS	112
5.1.	O perfil sócio-demográfico dos professores	112
5.2.	Elementos identitários da profissão docente.	128
5.3.	As representações sociais da profissão docente.....	133
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERENCIAS	153
	APÊNDICE	160

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a preocupação com a profissão docente ganha destaque na sociedade contemporânea¹, impulsionada por grandes debates sobre a melhoria da qualidade da educação, da escola pública e do desempenho dos alunos. Essas preocupações, no entanto, revelam um discurso mais político, do que das condições existenciais e de valorização da profissão, pois nos deparamos cada vez mais, com professores submetidos a precárias condições de trabalho, a formações aligeiradas e a remunerações que desqualificam a profissão de professor e compromete a formação de uma identidade profissional rumo a sua profissionalidade².

As representações sociais de professores sobre a profissão e as implicações na identidade profissional e no exercício da docência é o objeto de estudo desta pesquisa que procuraremos explorar nessas ideias introdutórias o debate em torno da crise na sociedade moderna e seus desdobramentos na profissão docente, o que implica estabelecermos as conexões entre os processos históricos constitutivos da profissão e a carga de sentidos e imagens que ela carrega socialmente, produzidas e compartilhadas pelos meios de comunicação entre os grupos de professores.

É possível tomar como referência dessas preocupações, alguns estudos desenvolvidos em nível *stricto sensu* em universidades brasileiras. Dentre eles destacamos a tese de Doutorado de Passos (2011) que por meio do objetivo de compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente tem sido desenvolvido, destaca conteúdo identificado nos discursos e práticas realizadas nos Cursos de Pedagogia da UFT, e confirma a coexistência das ambiguidades e incertezas frente à profissão docente, no interior da formação inicial.

Somam-se a esse debate as contribuições de Oliveira (2011) que ao investigar o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais no período compreendido entre 1871 e 1911 articula a produção da profissão docente com as políticas de governo

¹ De acordo com Harvey (2010) a sociedade contemporânea é demarcada pelos padrões do debate que definem o modo do discurso e o estabelecimento dos parâmetros para crítica cultural, política e intelectual. O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na definição do discurso cultural e a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais.

² Embora reconheçamos a necessidade de definição dos termos identidade docente e profissionalidade, não o faremos neste momento pela necessidade de aprofundamento que necessitam. Desse modo, será no capítulo teórico que essas definições aparecerão consubstanciadas teoricamente.

reorganizadoras da escola primária criadas neste período, os conflitos vivenciados no cotidiano do trabalho e com o movimento de associativismo dos professores públicos primários, instaurado em Minas Gerais nos anos iniciais do período republicano. Para analisar a participação do Estado no processo de profissionalização da docência, a referida autora estudou as principais legislações do ensino criadas entre 1871 e 1911 e do impacto das reformas na reorganização do trabalho docente e na normatização e funcionamento das escolas primárias de Minas Gerais. Para além das políticas de governo, são examinados os conflitos nas relações entre professores, governantes, políticos e comunidade local.

É destaque nesta pesquisa as tensões escolares, causadas principalmente pelas precárias condições de trabalho, culminavam em diversos problemas para professores e gestores do ensino, como o abandono de cadeiras, fechamento de escolas, abertura de processos disciplinares, demissões, entre outros. Na visão da autora supracitada, em algumas situações os conflitos escolares contribuíram para o surgimento ou agravamento de algumas doenças manifestadas pelos docentes na época, havendo inclusive o diagnóstico de algumas moléstias que tinham relação com doenças de fundo nervoso.

Diante das mudanças ocorridas na organização das escolas primárias e das dificuldades encontradas no cotidiano escolar para o exercício da profissão, os docentes buscaram formas para participar, juntamente com os governantes, do processo de normatização da instrução elementar e do trabalho docente. Ao final da pesquisa, Oliveira (2011) considera que o processo de profissionalização dos professores públicos primários em Minas Gerais foi constituído nas dinâmicas relacionais, sendo os professores sujeitos do seu próprio fazer-se.

Trazemos esse debate da profissionalização a partir de duas incursões promovidas pela produção do conhecimento científico, primeiro para destacar que as ambiguidades e incertezas ainda estão presentes nas discussões sobre a profissão docente. Segundo, para pontuar que esse é um debate estabelecido a longas datas e que mesmo com os avanços e conquistas em termos de legislação, muitos desafios já apresentados no final do século XIX e início do século XX ainda se mantêm no contexto contemporâneo no qual a sociedade se encontra.

Esse contexto contemporâneo é demarcado segundo Wanderley (2009) por sucessivas crises apreendidas como ruptura, fratura, desconfiança, tensão, conflito, tendo os seus reflexos em todas as dimensões da sociedade. As crises de ordem conjunturais são

parciais ou permanentes, mas produzem poucas mudanças no contexto social, já as estruturais são esporádicas e abalam os pilares, os fundamentos, os valores e as interpretações da sociedade e, por assim dizer, produzem transformações significativas nos discursos socialmente compartilhados. O referido autor, avaliando o cenário dos acontecimentos e a velocidade e perplexidade que eles vêm ocorrendo nos dias atuais, compreende que as crises na sociedade contemporânea podem também, ser analisadas como busca de soluções, de tomada de decisões que apontem para enfrentar os desafios e percorrer novos horizontes.

A partir dessas colocações é compreensivo que as posições em relação ao enfrentamento da crise sejam maximizadas por estudos e pesquisas que possam orientar e aprofundar constantemente os conhecimentos e saberes sobre a sociedade atual, numa tentativa de antecipar os fatos, os acontecimentos e as perspectivas individuais e coletivas. Ao descrever os apontamentos da superação da crise na dimensão pública.

Assim, é perfeitamente cabível nesse momento, destacar o papel da Universidade e dos estudos e pesquisas fomentadas por ela, no sentido de propor caminhos inovadores aos problemas em contextos sociais mais distantes e, portanto, com pouca possibilidade de serem tomadas como contextos de reflexão acadêmico-científica, em nosso caso, mais especificamente, as representações sociais que os professores do município de Almeirim-PA possuem sobre a profissão e as implicações na sua identidade profissional e no exercício da docência.

Essas inquietações apontadas acima se estruturaram a partir da minha vivência como professor atuando na educação básica nas escolas públicas do município de Almeirim – Pará, e nas relações construídas com outros profissionais da educação, na função de coordenador geral do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP/Subsede de Almeirim.

Como professor vivenciei situações de excessiva carga horária de trabalho, falta de tempo para planejar as aulas e corrigir as atividades relacionadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos, salas superlotadas, falta constante de material pedagógico e didático, de acompanhamento pedagógico, assim como desmotivação dos alunos em participar das aulas e das atividades pensadas a partir do fluxo curricular de cada ano.

Trabalhei em escolas com infraestrutura comprometida, com água imprópria para consumo, com falta de merenda escolar, carteiras para os alunos, mesas e quadro branco sem condições de uso e de instalação elétrica inadequada. Presenciei professores exercendo a profissão em dois ou três turnos de trabalho para aumentarem seus rendimentos. Em muitos casos, doentes, esgotados e estressados pelo excesso de trabalho e desmotivados pela falta de apoio institucional.

Como coordenador geral do SINTEPP-Subsede de Almeirim pude contribuir com a luta dos trabalhadores da educação por melhores condições de trabalho, por melhores salários, por inclusão de formação inicial e continuada, reestruturação do currículo e pela instituição da carreira como condição e reconhecimento da profissão, mas também, tive a oportunidade de observar dia após dia a profissão docente ser desprofissionalizada pelas políticas públicas educacionais, que passaram a incluir maiores responsabilidades aos docentes em sua atividade educativa escolar.

Por meio de diretrizes e leis aumentaram o poder estatal na regulação e funcionamento da profissão docente, diminuindo o tempo de formação inicial, reintroduzindo um discurso técnico da profissão, em detrimento de um discurso crítico-reflexivo, desconsiderando a possibilidade de pensar o professor como profissional que elabora e produz conhecimento, que possui valores, crenças e expectativas que mobilizados vão criando sentido a profissão e sua forma de atuar no mundo. Para explicar essas dimensões Scoz (2012, p.35) afirma que:

É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação de seus pontos de vistas fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve.

E acrescenta (2012, p.37):

Quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e preestabelecidos, tornando os projetos pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso advém

algo mais grave: o professor, agindo assim, dificilmente reconhecerá os alunos como sujeito pensante.

Dessa forma, do ponto de vista pessoal, a pesquisa nos permitir buscar subsídios que nos explique, como profissional da educação, as ideias, os sentidos e imagens construídas e socializadas entre os professores sobre a profissão docente, não só a partir da dimensão política, didático-pedagógica, mas, sobretudo, da dimensão psicossocial que, por muito tempo ficou negligenciada nos contextos da produção intelectual, seja pelos estudos genuinamente sociológicos, seja por outros marcadamente psicológicos. Já, do ponto de vista social, permite explicar por meio das Representações Sociais práticas docentes marcadas pela pelo potencial excludente e produtoras de processos classificatórios a partir da manutenção do *status quo* do atual sistema organizador da vida em sociedade.

Nesses termos, é possível vislumbrar uma eficiência da escola em relação a manutenção do *status quo* organizado dentro de padrões, visando sobretudo, a ampliação do poder da conjuntura que mantem a diferenciação de classes. Ao se referir a produtividade da escola improdutiva, Frigotto (2006) aponta que as novas roupagens ou máscaras do capitalismo que ganharam força neste século são transplantadas e reproduzidas nas escolas como único meio de construir e produzir conhecimento. As categorias apresentadas à educação como a qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, defendidas pela teoria do capital humano, intensificam cada vez mais a subordinação da educação aos processos capitalistas de produção de bens e consumo, transformando as relações e os direitos sociais em mera mercadoria. Nessa concepção de educação o fracasso ou o sucesso da qualidade da educação é responsabilidade da escola e dos alunos.

Embora a conjuntura atual apresente uma realidade promissora em relação às condições estruturais da profissão docente, pela conquista do Piso Salarial Profissional Nacional, oferta de formação inicial em nível superior, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores – PAFOR e a reestruturação e melhoramento da infraestrutura de algumas escolas, tripé essencial de valorização profissional do magistério público (GATTI, 2011), não representou no plano individual, maior grau de satisfação em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas.

O que se observa atualmente são inúmeros professores inseguros com seu desempenho, desmotivados, com baixa autoestima e com expressiva crise de identidade, o

que não representa, no plano simbólico, maior prestígio social em relação a outras profissões, considerando os fatores da desvalorização, os discursos que circulam entre os professores e fora deles que desprofissionalizam a profissão docente e a existência da carência de candidatos que desejam exercer a profissão, por ser considerada pelo imaginário social como profissão que se desenvolve a partir de enormes sacrifícios e poucos reconhecimentos. Garcia (2011, p.218) ao se reportar a essas questões afirma que:

Poucos jovens brasileiros querem vir a ser professores. Pesquisa de Gatti et al. (2010), estudando alunos concluintes do ensino médio em vários Estados brasileiros, mostra como os jovens de um lado reconhece valor no trabalho dos professores, enfatizando a importância de ensinar, porém, de outro, qualificam esse trabalho como desgastante, não reconhecido, mal remunerado, trabalho que exige paciência e dedicação e cujo retorno não compensa [...]

Essa representação social da profissão docente atrelada ao sacrifício são resquícios das mudanças introduzidas no processo civilizatório no século XX, que aceleraram a crise nas relações sociais, políticas e econômicas, mas também, na educação, que foi extremamente abalada pela introdução dos novos meios de comunicação de massa e tecnologias subjacentes ao modelo de desenvolvimento econômico assumido pelo neoliberalismo, mas também pela introdução de uma concepção pedagógica baseada na qualidade total dos empreendimentos educativos e da formação das pessoas, que forçosamente produz ideias, sentidos e imagens da profissão e identificações que fogem dos elementos constituídos de uma profissão, o que pressupõem segundo Farias (2007, p.75) que:

A aceleração das descobertas científicas e tecnológicas, associada ao fenômeno da globalização, tem contribuído para a emergência de novos padrões de produção e de relação social, bem como para colocar em xeque a função social da educação. Neste cenário, o professor encontra-se numa encruzilhada: mudar, melhorar, produzir uma nova referência de “profissionalidade” em contextos cada vez mais diversificados, urgentes e precários.

Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais – TRS podem contribuir com as questões postas acima, na medida em que revelam o sentido e o significado das coisas e

conseguem estabelecer conexões e associações, entre o individual e o coletivo, na definição e redefinição da identidade, pois uma identidade profissional é uma representação social, construída pelos significados que cada profissão tem para a sociedade, identificada por características específicas que configuram sua importância social, mas também, pelo sentido que cada profissional atribui a sua atividade no cotidiano de sua prática, a partir de seus valores, de seu modo de se colocar no mundo, de sua história de vida e das práticas construídas e consagradas culturalmente.

Para Moscovici (2007) a identidade profissional se constrói com base nas representações sociais construídas coletivamente e nas imagens que o profissional faz de si na definição identitária, bem como da definição que outrem constrói em torno do ser professor. O referido autor, a partir dos conceitos estabelecidos por Durkheim, reconstrói o modo tradicional de análise da sociedade, insistindo na especificidade dos fenômenos representativos que ocorrem nas sociedades contemporâneas e que se caracterizam pela energia e fluidez das trocas e comunicações.

Desse modo, é na socialização que as pessoas constroem e reconstróem os conhecimentos, valores e ideias e no processo de interação com outras pessoas vão transmitindo na e pela sociedade. Essa análise permite afirmar de acordo com Moscovici (2007, p.11) que "toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido".

Logo, as representações sociais são processos sustentados pela comunicação que constituem a realidade cotidiana de nossas vidas e servem como principal meio para estabelecer associações uns com os outros e orientação das práticas individuais e coletivas. Para Moscovici (2007) as representações sociais são entes, que se cruzam e se cristalizam, através de nossos gestos, palavras e sentidos que atribuímos às coisas, objetos, sentimentos e etc, e que penetram as relações por meio da socialização da comunicação que estabelecemos com outras pessoas e com grupos de pertença e não pertença.

Por conseguinte, Jodelet (1997) considera que as representações sociais são conhecimentos construídos e compartilhados socialmente com finalidade prática e convergem para a edificação de uma realidade comum a um conjunto social. A referida autora destaca a importância das representações na vida cotidiana, pois são elas que guiam nossas formas de definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade e as

experiências e memórias comuns, os sentidos, as imagens e o significado das atitudes que constituem nossa individualidade. Nesses termos, Jodelet (1997, p.22) considera que:

As representações sociais – enquanto sistema de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Por outro lado, Jodelet (2011) insiste em salientar, a luz de sua própria experiência, o caráter transversal e interdisciplinar das representações sociais e a possibilidade de provocar, a partir do universo simbólico, processos de ressignificação da realidade social. Sendo as Representações Sociais produções coletivas oriundas de grupos de pertença que produzem imagem, sentidos e significados de condutas que demarcam identificações, elas nos permitem pensar sobre as marcas identitárias da profissão docente.

Seguindo essa mesma lógica, Dubar (1997) caracteriza a identidade docente como um processo de construção que se articula entre o individual - sentido, percepção e reconhecimento de seu espaço de trabalho, e a relação determinada pelo contexto social, ou seja, a identidade profissional e o resultado de um processo relacional para si e para os outros. Essa definição nos permite concordar com Pimenta (2012) quando afirma que as representações sociais intervêm nos processos de definição das identidades, uma vez que revelam ao mesmo tempo a dimensão do sujeito que se constitui ao representar e a forma como enfrenta e administra a realidade física e social, o que expressa uma visão da identidade docente como processo que se constitui a partir dos diferentes outros e dos saberes, habilidades, conhecimentos, disposições e valores envolvidos no exercício da docência.

Sousa e Novaes (2013, p.27) na busca de compreender o significado e a dinâmica das relações que são estabelecidas para constituir-se o ser professor afirmam que:

A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e valor. Em tal perspectiva, não reagem diretamente a comportamentos, mas as

significações cognitivas e afetivas que eles conferem a esses comportamentos. São precisamente tais significações que Moscovici definem como representações sociais.

Num esforço de teorização sobre essa questão, Cuche (2002, pp. 185,186) afirma que o conjunto das definições que formam a identidade é estabelecido de acordo com um sistema de classificações que vão definindo as posições de cada grupo na sociedade. E ainda:

A identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais. Nem todos os grupos tem o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos têm o poder de nomear e se nomear.

Nesta perspectiva, podemos compreender que a classificação das profissões que possuem maior ou menor prestígio social e as diferenças atribuídas a elas, representa muito mais a posição de grupos dominantes em afirma uma identidade única e legítima das profissões, do que das características e especificidades que compõem cada uma. Portanto, não cabe aqui, estabelecer qual definição da profissão é mais apropriada para caracterizar a atividade docente, mas compreender os processos pelos quais se constituem as identificações e as lógicas que levam os professores individualmente ou em grupo, classificarem e definirem as representações sobre a profissão docente e as implicações dessas construções psicossociais para o seu fazer docente.

Tomamos como base os apontamentos e reflexões construídos até aqui para problematizarmos a temática da profissionalização docente e suas interlocuções com substratos sociais, representacionais e imagéticos.

Problematizar, segundo Minayo (1994) é tomar como base uma realidade, um fenômeno e a partir dele exercitar a leitura, interpretação e análise que gerem respostas e possibilidades de mudanças. Gil (1999) e Flick (2009) reforçam essa discussão quando afirma que para se fazer ciência, o pesquisador se coloca na condição de quem questiona, indaga e a partir daí “garimpa” resposta que assumem uma importância social inquestionável. Fazer ciência, em outras palavras é se colocar a serviço da mudança das condições sociais as quais a vida é submetida.

Em outro trabalho acadêmico, tive a oportunidade de pesquisar sobre a realidade dos professores do município de Almeirim, intitulado “a profissionalização do magistério público no município de Almeirim: alcances, limites e possibilidades” (MESSIAS, 2006), levantando dados que demonstrassem os avanços na valorização profissional, por meio dos marcos legais e da adoção de ações governamentais, assim como pelas perspectivas e anseios dos docentes daquele município em relação às concretizações da valorização profissional.

Pela pesquisa, constatamos um número expressivo de professores leigos no município, que configurava, à época, a falta de políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores, razão pela qual os docentes por iniciativa própria, independente das ações dos governos, buscaram melhorar suas práticas pelo processo de formação fora do município. Constatamos também, precárias condições de trabalho, baixos salários e o oferecimento de formações aligeiradas que pouco contribuía com o processo educativo.

Não diferente do que ressalta Gatti (2011) em um estudo realizado em âmbito nacional, a questão salarial apareceu como fator importante de valorização para os professores de Almeirim-PA, em função de que os profissionais na educação têm no exercício da profissão uma forma de prover recursos que garanta sua sobrevivência, não exigindo apenas abnegação e dedicação para secundarizar a importância do pagamento de seu trabalho, mas também investimentos em cursos que deveriam ter retorno em numerários para os profissionais.

A visualização da formação como forma de valorização apresentou-se como crescimento individual e profissional para os profissionais da educação ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Ao mencionar as condições de trabalho na escola (matérias didáticos adequados, carga horária, infraestrutura) como fator importante de valorização profissional, acreditamos que eles constituem-se como instrumentos indispensáveis a um bom desempenho profissional, o que torna inadmissível nos dias atuais, um ensino baseado em aulas expositivas, atividades práticas como simples demonstração realizada pelo professor, o que impede nos alunos uma aprendizagem significativa³.

³ A ideia de aprendizagem significativa é definida por Vasconcelos, Praia e Almeida (2003, p.15) como um processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, quando os conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva são relacionados a outros conhecimentos já aprendidos.

Os debates e reflexões apontadas na pesquisa impulsionaram a criação do Plano de Carreira, Cargo e Remuneração dos Trabalhadores da Educação do município de Almeirim, Lei nº. 1.203/2012. Na condição de autor de uma pesquisa acadêmico-científica liderei um debate sobre profissionalização e valorização que se estruturou no projeto de lei encaminhado a prefeitura, aprovado sem nenhuma alteração e que se mantém em vigor até os dias atuais.

Dentre as várias medidas administrativas, definiu uma série de direitos aos trabalhadores da educação, como tempo remunerado para a correção, avaliação e preparação das atividades dos alunos, a progressão funcional pela via acadêmica e não acadêmica, a jornada mínima e máxima de trabalho, a formação exigida para quem deseja desempenhar a profissão de professor, a titularidade e formação como requisito para a carreira profissional, a inclusão de quarenta e cinco dias de férias remuneradas, a garantia aos professores de jornada de trabalho de 40 horas semanais, entre outras.

No entanto, é possível deduzir que mais do que ter um salário digno, condições de trabalho, formação inicial e continuada (que define as condições de valorização), é preciso compreensão, tanto dos que defendem e lutam pela profissionalização docente por meios das produções acadêmico-científicas como pelos grupos organizados (sindicatos, partidos políticos) e, principalmente, pelos educadores de que é preciso reconhecer o volume que essa discussão tem assumido nos ambientes de elaboração de políticas públicas e escolares e consequentemente reconhecer que essas políticas funcionam como condicionantes da desprofissionalização do magistério, fortalecendo a precarização da educação e a proletarianização dos profissionais da educação, ou seja, que a profissionalização se constrói não só pelos condicionantes de valorização, mas também por meio de outras forças que se estruturam dentro do campo político e simbólico tendo em vista perspectivas ideológicas produzidas a partir de interesses do sistema que hoje estrutura a sociedade contemporânea.

Dentre esses interesses a proletarianização tem sido a arma de maior eficiência contra as possibilidades de articulação entre os profissionais da educação. Enguita (1991, p. 46) afirma que a “proletarianização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle de seu trabalho e a organização de sua atividade”.

Considerando as questões expostas até o momento, passamos a elucidar o problema da investigação, as questões norteadoras, a hipótese e os objetivos que dirigiram a realização dessa pesquisa.

Problema

Os fatores considerados importantes para a valorização profissional (salários, formação e condições de trabalho) não dão conta de explicar as dificuldades que os professores possuem de compreender a profissão e a carga de sentidos que ela carrega em relação a conformação identitária, daí a necessidade de estabelecermos conexões entre a dimensão profissional e os atravessamentos psicossociais para pensar a identidade docente, buscando compreender a seguinte questão: **as representações sociais de professores sobre sua profissão implicam na conformação identitária e no exercício da docência?**

Ponderando a complexidade do problema da pesquisa e a necessidade de criar condições objetivas para executarmos a mesma, elegemos quatro questões norteadoras que relacionadas ao problema deram o norte positivo a elaboração dessa dissertação.

- 1 - Qual o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA sujeitos da pesquisas?
- 2- Que elementos da profissão docente são considerados importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim-PA?
- 3- Que representações sociais sobre a profissão docente influencia na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA?
- 4 - Onde se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente?

Com base nesses questionamentos e a fim de percorrer os caminhos da pesquisa e o objeto da investigação a partir de um aporte que assegure a sua clareza e definição, formulou-se as seguintes hipóteses:

Hipóteses

Ha: As imagens e sentidos produzidos pelos professores sobre a profissão docente, desprofissionaliza os professores e produz a conformação de uma identidade profissional fragmenta e ambígua que implicam no exercício da docência.

Ho: As imagens e sentidos produzidos pelos professores sobre a profissão docente, não desprofissionaliza os professores e não produzem a conformação de uma identidade profissional fragmenta e ambígua e, que portanto, não implicam no exercício da docência.

Na perspectiva de buscarmos respostas a essas afirmações, traçamos os objetivos que julgamos necessários para a concretização dessa investigação.

Objetivos:

Geral: Analisar as representações sociais de professores sobre a sua profissão e as implicações para a conformação identitária e o exercício da docência.

Específicos

- Descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA;
- Destacar os elementos da profissão docente que são importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim-PA;
- Identificar as representações sociais sobre a profissão docente que influenciam na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA;
- Verificar em que se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada se divide em cinco capítulos, organizados de acordo com o problema da investigação e os objetivos específicos, cuja ordem será descrita a seguir:

No primeiro capítulo, reunimos estudos que demonstram um cenário de incertezas e desafios que envolvem diferentes elementos do mundo moderno e suas consequências a formação das pessoas e que marcam profundamente a sociedade atual e a profissão docente, sobretudo em relação à apropriação do discurso neoliberal e do discurso da qualidade total na educação que se define como única maneira de sociabilidade humana. Posteriormente, situamos a questão da profissionalização e da identidade docente na sociedade contemporânea.

Partindo da premissa que as representações sociais se constituem no âmbito social em um dado contexto específico, o segundo capítulo aborda questões analíticas sobre a Teoria das Representações Sociais, como se desenvolvem e quais suas explicações epistemológicas para definir a realidade. Apoiando-se nos estudos de Sergi Moscovici e na abordagem processual das representações sociais procuramos estabelecer os entrelaçamentos das representações sociais com a pesquisa científica. Realizamos também, uma discussão sobre concepções de identidade, problematizando as questões individuais e

sociais na construção de conceitos e definições que pudessem clarear como se origina a formação de uma identidade individual e social e sua aplicabilidade às profissões e mais especificamente a profissão docente.

Por meio de análises que se volta para a discussão sobre a profissão, profissionalismo e profissionalização, o terceiro capítulo apresenta a contribuição de diversos autores que na tentativa de apresentar os conceitos e as características presentes na profissionalização, geram expectativas de mudanças profundas no contexto da formação de professores, das remunerações e condições de trabalho, mas também no seu modo de ser e de agir e por assim dizer no seu modo de identificar-se e ser identificado pelos outros.

A fim de apresentar as análises que se voltam aos elementos epistemológicos e metodológicos da pesquisa científica, o quarto capítulo aborda o tipo de pesquisa adotado na investigação, o contexto e os sujeitos pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e as técnicas empregadas para a análise dos resultados.

A partir da participação de 44 professores do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Para- Núcleo Almeirim, inseridos no Programa Nacional de Formação de Professores – PAFOR, o quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, retratando o perfil sócio-demográficos dos professores, as imagens e sentidos sobre a profissão docente, os elementos identitários e os atravessamentos psicossociais que conforma e que objetivam essas representações.

Buscando situar as relações e distinções estabelecidas pelos professores sobre a profissão docente e suas articulações com as representações sociais apresentadas, traçamos algumas considerações pessoais sobre nosso objeto de estudo, a fim de propiciamos uma retomada dos cominhos percorridos na pesquisa e oferecer a outras pessoas uma avaliação dos impactos das representações sociais na profissão docente.

CAPÍTULO I - A PROFISSÃO DOCENTE E A CRISE NA SOCIEDADE MODERNA

A profissão docente constitui-se como tema historicamente inserido nas políticas públicas de educação, como vimos em Oliveira (2011), mas sua concretização tem refletido em posturas inversas de desvalorização. O retrato das condições existenciais dos professores, sobretudo no Brasil, tem revelado a desprofissionalização como um dos complicadores para a concretização de uma educação de qualidade⁴, sendo perfeitamente cabível suscitar alguns questionamentos que vão desde a legitimidade de propostas formativas que não surgiram do meio dos próprios professores e que foram pensados de modo generalizante, onde todo e qualquer professor brasileiro, onde quer que esteja, receba a mesma formação considerada adequada para seu processo de construção profissional. Todavia, em um contexto tão heterogêneo como o nosso, não é difícil conjecturar os resultados.

Gatti (2011), a partir de estudos e levantamento de dados socializados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, nos faz pensar nas implicações que a desprofissionalização, por meio da desvalorização profissional para o futuro da educação escolar que, certamente, não se mantém sem a presença efetiva do professor, pois a referida autora afirma que independentemente de qualquer avanço de ordem científico e tecnológico, o professor jamais poderá ser substituído, uma vez que sua atuação traz uma carga significativa de culturas, subjetividades e valores, que são próprios do humano e que, nenhuma máquina é capaz de reproduzir com a mesma eficiência.

Freire (2011) afirma que educação é, antes de tudo, o encontro entre homens e mulheres, compartilhamento de saberes, de utopias⁵, que se trata de uma prática estritamente humana, por isso construída historicamente, dentre de contradições que devem ser evidenciadas, problematizadas, como meio de, cada vez, fortalecer a condição

⁴ Qualidade aqui entendida como atributo humano de promover oportunidades intensas, de ver as coisas com profundidade e perfeição. Demo (1994, p.23), em seu livro *Qualidade e Educação*, afirma que qualidade representa o desafio de fazer história humana com o objetivo de humanizar a realidade e a convivência social. Não se trata apenas de intervir na natureza e na sociedade, mas de intervir com sentido humano, ou seja, dentro dos valores e fins historicamente considerados e necessários, eticamente sustentados.

⁵ Aqui utopia é compreendida como a força motriz que energiza o ser humano para buscar as transformações necessárias à mudança da realidade imediata e ampliada, da qual necessitamos para minimizar as fissuras sociais, de grupos que foram e, ainda, são marginalizados, explorados e impedidos de acessar com a mesma o artefato cultural da humanidade (FREIRE, 1992).

profissional daqueles que contribuem para institucionalizar o processo educativo da humanidade.

Sem desconsiderar esse caráter estritamente humano no processo educativo, é bem verdade que a inserção de uma nova base científica – tecnológica agregada à informática provocou uma revolução na educação e na produção de bens para o capital, afetando profundamente o trabalho de modo geral e em particular a profissão docente, pois na nova lógica da flexibilização dos mercados e dos postos de emprego flutuantes, todos os trabalhadores são obrigados a submeter-se a precárias condições de trabalho, a renunciar direitos trabalhistas e se adaptar a um conjunto de parâmetros e diretrizes com medo de ficar sem emprego. Para Frigotto (2000) a crise do trabalho assalariado não só aumentou um exercito de desempregados, mas também, a não necessidade de milhões de trabalhadores em consequência de uma nova base científico-tecnológica que permitiu o aumento da produtividade.

Associado a crise do trabalho se consolida a visão neoliberal de mercado que propaga um discurso conservador, utilitarista e individualista como única via possível de sociabilidade humana, justificando a exclusão e a desigualdade social como mera consequência do esforço pessoal, em que o fracasso ou sucesso na sociedade são medidos pela dedicação e competência dos indivíduos.

Assim, cabe a educação e aos processos formativos qualificarem os futuros trabalhadores para o mercado de trabalho, bem como garantir requalificação aos já inclusos nesse mercado, a fim de garantir-lhes melhores empregos, maior produtividade e consequentemente mobilidade e ascensão social, embora, na maioria dos casos, esse processo escolarização não tenha significado ascensão social, uma vez que não só a profissão de professor, mas tantas outras tem se mostrado meio de proletarização do ser humano, marcada pela precarização das condições de trabalho.

Dessa forma, a moda do momento é investir em “capital humano”, produzir trabalhadores com atitudes, competências para a produtividade e competitividade, provocando mudanças significativas na educação básica e no ensino superior, haja vista que os currículos escolares vêm sendo reformulados para atender esses parâmetros, gerando consequências na visão da profissão docente e do professorado, o que para Frigotto (2000, pp. 44,45),

Uma vez mais afirmar-se que a inserção e o ajuste dos países “não desenvolvidos” ou em “desenvolvimento” ao processo de globalização e na reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem da educação básica, de formação profissional, qualificação e requalificação[...] trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”.

As máximas destacadas pelo autor colocam em xeque outra dimensão da vida humana que se constrói, na nossa compreensão, a partir de princípios morais que foram suplantados pela lógica mercadológica do neoliberalismo. Queremos dizer com isso que, para além das exigências da atual conjuntura da sociedade capitalista é necessário destacar outros elementos subjacentes a condição humana. É comum identificarmos profissionais, tanto no campo da educação, quanto fora dele, com um grau de formação indiscutível, mas com comportamentos que colocam em xeque essa mesma formação, pois a partir de uma compreensão que pela “corrida” em busca de “um lugar ao sol” vence quem tem maior competência e que no jogo dessas buscas “tudo vale”.

Exemplo disso é a propagação da pedagogia das competências na atualidade, tendo como um de seus mentores Philip Perrenoud que por trás do discurso do aprender a aprender, a pedagogia das competências tem servido para camuflar as contradições estruturais de uma prática pedagógica neoliberal, procurando manter intactas as regras instituídas de um sistema escolar exclusivista e excludente (PRADO, 2009, p.117).

A crise na sociedade moderna aprofundou a desigualdade social, o desemprego estrutural e a precarização do trabalho, mais ao mesmo tempo, acelera o processo de deteriorização do meio ambiente e o atrofiamento das relações entre os homens, influenciando na forma como vê a si e o outro. Esse atrofiamento nas relações humanas são reveladores de um processo social em que o ter é supervalorizado em relação o ser, tendo o dinheiro como principal articulador da vida das pessoas e de suas relações sociais, aponto de Moscovici (2011) defini-lo como poder quase divino, que se encarrega de transformar os signos, de quantificar as relações e valorar os sabores e objetos.

De acordo com o ponto vista de Moscovici (2011), o dinheiro fragmenta e esteriliza as relações baseada nos sentimentos e nos interesses coletivos, transformando as relações pessoais em impessoais e o homem em mera mercadoria. Essa força do dinheiro nas relações sociais tem a função de individualizar as pessoas, de torna-las indiferentes uma das outras, de criar signos e imagens representativas que valorize as pessoas por aquilo que tem e não pelo que são, ou seja, quanto mais dinheiro possui, mais diferenças aparecem entre elas e maior é a alienação em relação a si e ao outro, pois de acordo com Moscovici (2011, p.41):

Essa atitude é inevitável, ainda que resulte na mais insidiosa das desigualdades. Uma vez que ela subtrai o indivíduo, célula por célula, se assim podemos dizer, o respeito que ele merece, a atenção a que tem direito, os benefícios psicológicos que calcula, para transferi-los a um outro indivíduo, na proporção de sua posição financeira. Portanto, a quantidade se torna a cada instante a qualidade primordial do dinheiro, senão a única. Ela lhe acrescenta um valor próprio e suplementar, determinado por “quanto” cada um possui.

Assim, os seres humanos se distanciam do grupo mais próximo e se aproximam dos que estão mais distantes, através de soluções tecnológicas como a *internet*, celulares e outros recursos do mundo moderno, que cria afinidades superficiais, deformam e minimizam as relações entre os homens em simples troca de produtos, o que para Moscovici (2011) não é mais no frente a frente e no corpo a corpo que as relações se constroem, mas no abismo das representações sociais que separam o próximo do distante, que mergulha o homem na solidão e no isolamento e lhe confere o direito de pensar e ver as coisas do seu lugar, a partir de sua posição conferida nas relações e interações com outros homens, criando um movimento dinâmico onde nada mais tem valor absoluto, onde tudo é dependência, apego, contato e mudança. Esse uso do termo fortalecido pela ideia de liquidez de Bauman (2011).

Para Moscovici (2011) é esse caráter dinâmico que transforma o dinheiro no símbolo mais chocante do mundo moderno e nele repousa o conceito de movimento, tendo o tempo como aliado no processo de universalização de seu caráter matemático que confere uma exatidão e confiabilidade as relações entre os indivíduos, e nessa lógica tudo

se compõem e se decompõem sem descanso, permitindo uma relatividade dos conceitos, das ideias e da individualização das relações humanas. No entanto, não significa dizer que cada um possui a verdade, mas cada verdade vai surgindo das interações com outras verdades e por assim dizer nas verdades dos outros, permitindo que essas verdades não sejam exclusivas do eu, mas de toda uma coletividade, o que na visão de Moscovici (2011, p. 517) é:

Na perspectiva da relatividade, falar do seu lugar, do lugar que ocupa na sociedade, não é uma enfermidade ou uma deformação, como alguns gostam de repetir: Ela exclui quem quer que seja, um indivíduo ou uma classe, possa lançar um olhar universal e transcendente sobre os fenômenos econômicos e históricos.

A despeito das colocações do referido autor, nos aproximamos, mesmo que timidamente⁶ sobre a questão da profissionalização, haja vista que como *constructo* humana não deixa de sofrer as influências das questões aludidas parágrafos acima para estabelecermos as primeiras interlocuções entre as condições estruturação contemporâneas da sociedade com o debate sobre profissionalização e identidade docente.

1.1 – A profissionalização e a identidade docente na sociedade contemporânea

Definir-se como advogado, médico, engenheiro, psicólogo ou professor é parte de um processo de formação, mas também das convenções sociais que historicamente foram construídas e propagadas. Em relação a profissão de professor Scheibe (2008, p. 6) considera que:

As variadas experiências que estão em andamento no afã de melhor qualificar os professores para a educação básica ainda foram pouco debatidas e analisadas acerca do seu impacto na qualidade da formação de professores. [...] Cabe ressaltar o cuidado que é preciso ter no delineamento das ações futuras a diferenciação e explicitação do que se pretende como provisório e emergencial, para que, por diferentes conjunturas, isso não se

⁶ Considerando que dentro do referencial teórico apresentaremos um subitem para tratar especificamente da profissionalização docente, aqui a discussão tomará um caráter preambular.

torne política permanente configurando retrocesso, reiterando a lógica de desprofissionalização docente.

E, talvez, seja por isso que em muitos casos quando chegam propostas formativas para os professores, elas não têm efeito, não só por serem descontextualizadas, como também por virem descoladas da valorização financeira e da garantia de condições de trabalho e de prestígio social.

É preciso que as movimentações governamentais em torno da profissionalização docente sejam colocadas, verdadeiramente, na agenda das discussões educacionais e problematizadas quanto aos interesses a que estão servindo como meio de potencializar um conjunto de críticas que fortaleçam a concretude de propostas formativas e valorativas mais adequadas em cada contexto educacional e social e que leve em consideração as experiências acumuladas pelos professores. No dizer de Nóvoa (1992), que se construa um processo de formação sem desconhecer a condição de sujeito histórico do professor, de produtor de cultura (HALL, 2006; CUCHE, 2002), como condições subjacentes ao ser humano.

Refletindo sobre a questão da formação do professor Bettega (2004, p.38) diz o seguinte:

[...] a necessidade dessa formação ocorre não só pelo fato do professor estar a par dos novos conhecimentos, mas principalmente pela “própria natureza do fazer pedagógico”, que, em sua essência, requer uma constante atualização por parte desse profissional para empreender esse fazer específico que [...] não deve ser algo imposto, pois ela é inerente à atividade docente.

Essas colocações contribuem para pensarmos a autonomia docente como bandeira de luta que deve ser assumida pelo profissional da educação com toda carga de variabilidade que ela assume dentro da educação, quer seja, a autonomia da sala de aula, quer seja, da sua formação. Contreras (2002) defende a autonomia docente como condição para garantir um processo de profissionalização que se distancie do atual perfil apontado pelas produções teóricas e acadêmico-científicas. Segundo ele, a falta de autonomia é, sobretudo, a perda do sentido ético implícito no trabalho do professor; é a falta de controle sobre o trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução, que se

traduz numa desorientação ideológica e não só na perda de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional.

Dessa forma o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram a uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, aproximando-os cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Para o referido autor a proletarização dos professores é a perda de controle e sentido sobre o seu próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

Nesse sentido, podemos então pensar em um agir educativo que também é político e que deveria nortear o olhar do educador no que concernem as políticas de formação e valorização profissional que vão desde as macro políticas até aquelas que se encerram no interior da escola. Neste contexto, verificamos que o reconhecimento do papel do professor nas mudanças educacionais pretendidas tem estimulado a formulação de propostas inovadoras para os sistemas de formação de docentes, uma vez que com o avanço do processo democrático, as demandas da população no campo educacional traduzem anseios por melhoria da qualidade de vida.

Propomo-nos repensar a profissionalização docente influenciado pelo debate a respeito do que se denominou “Crise de identidade dos professores”, provocada principalmente pela associação de fatores como baixos salários e multiplicação de jornadas de trabalho, reduzindo a atividade docente à simples execução de atos fragmentados de “ensinar” ou dar “matéria”. Em outras palavras, fortalecendo um perfil de professor “tarefeiro”.

Deschamps e Moliner (2009) afirmam que as inúmeras interrogações que surgiram a partir das mudanças tecnológicas e sociais que ocorreram na sociedade moderna, principalmente a partir da consolidação do discurso da globalização e da mundialização dos mercados, aliados ao forte apelo à individualização das relações sociais nas sociedades ocidentais, permitiram as ciências sociais procurarem respostas aos fenômenos apresentados. Além disso, contribuíram para buscar explicações sobre as consequências dessas mudanças na interação dos agentes sociais num determinado espaço social.

Nesta perspectiva, a identidade pode ser compreendida de acordo com Deschamps e Moliner (2009) como fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação

de semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o grupo. São essas categorias explicativas que interverem na elaboração do conhecimento e de crenças sobre si mesmo, sobre o outro e sobre os grupos de pertença e de não pertença e que configuram a base de toda identidade, seja ela social ou individual. Assim, a identidade social é demarcada pelo sentimento de semelhança com alguns outros, já a identidade individual se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. Essa definição é compartilhada com Deschamps e Moliner (2009, p.23) quando afirma que:

[...]todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e de outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos.

Segundo Scoz (2012) o tema identidade profissional tem sido discutido com muito destaque nos últimos anos, principalmente porque afeta diretamente as situações vividas pelo ser humano nos diferentes contextos sociais, seja na família, na escola, no trabalho, e no caso específico dos professores, em suas perspectivas de formação e de atuação profissional. Para reforçar tal noção Scoz (2012, pp.28,29) propõem a seguinte definição para a subjetividade e identidade docente:

A subjetividade e identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado de complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão.

Dessa forma, a identidade profissional docente é marcada por características pessoais, como a história de vida, perspectivas, sentimentos e imagens pessoais da profissão e por traços coletivos, saberes, formação, conteúdos específicos, autonomia que formam a base da profissão docente.

Por outro lado, outras forças têm operado na configuração da identidade profissional do professor, de qual modo que dispersa a categoria, minimizando sua capacidade de atuação política. Exemplo disso são as diferenciações que hoje se

estabelecem entre ser professor efetivo, ser professor contratado, ser da educação infantil ou do ensino superior, ter maior ou menor tempo de atuação, estar lotado na zona urbana ou rural, estar vinculado ou não a um campo curricular com maior ou menor prestígio. Essas são diferenciações que, a nosso ver, também colocam em crise a identidade profissional do professor e que são reforçadas, não só pelo sistema educacional, mas dentro da própria categoria.

Assim sendo, de um lado, é na produção de sentidos sobre a profissão docente, que os professores formam sua visão sobre como devem atuar nos espaços educativos, num processo dinâmico de construção e reconstrução permanente de seus saberes, de suas práticas, crenças e valores e de sua formação e atuação profissional. Por outro lado, esse processo se constitui na medida em que cada professor também reconstrói a definição de si mesmo, pelas diversas formas de atuar no mundo e por meio de sua trajetória de vida – familiar, escolar e profissional – que permitem reconfigurar sua atividade e as formas de relações.

Para Scoz (2012) é essa abordagem dialética da identidade, do eu e do grupo, que nos permite relacionar aspectos das relações individuais com aspectos das relações sociais, políticas, econômicas e históricas, sendo a história e o social influenciador da participação individual na substância humana. Scoz (2012, p.28) no dialogo com Ciampa (1998) afirma que a “identidade é movimento de concretização de si, que se dá necessariamente porque é o desenvolvimento do concreto, e contingencialmente porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações”.

As diferentes concepções sobre a identidade profissional e os parâmetros utilizados para definir as profissões, geralmente sem levar em conta as características da atividade docente, podem atribuir uma imagem negativa e vergonhosa na maneira como os professores se veem, mas também, como são vistos por outros grupos profissionais e pela sociedade. A mistificação das imagens e sentidos da profissão docente atrelada à atividade missionária, ao sacerdócio, a feminização e ao parentesco, apesar de não serem construídas pelos professores, criam uma relação simbólica do eu professor e uma visão estigmatizada de uma *pseudo-profissão*.

Nóvoa (1992) ao destacar o processo histórico-social como *constructo* da consolidação de uma imagem do professor atrelado ao sacerdócio, à humildade e a obediência dos funcionários públicos ao longo do século XIX, aponta para uma dualidade

conceitual envolvida por um misticismo de valorização das qualidades individuais e compreensão da pessoa humana, que vem condenando a história contemporânea dos professores. O referido autor considera que a profissão docente só se constituiu em decorrência da intervenção estatal em substituição a igreja como entidade que tutelava o ensino, sendo um esforço para legitimar o poder do estado em uma área estratégica do processo de reprodução social.

O referido autor considera que é nesse período que se consolida a visão da profissão docente como transmissora e difusora do conhecimento, mas também, quando surgem as primeiras reflexões sobre a prática docente, permitindo pensar os professores como profissionais do saber e do saber fazer.

As contradições existentes em relação à atividade docente desencadearam projetos distintos da profissão e correntes que, de um lado, defendia a aquisição de técnicas e conhecimentos na formação de professores e, de outro, a configuração da profissão e a construção e defesa de uma imagem dignificada da profissão. Foi com base no projeto de tornar a profissão docente em espaço de aquisição de conhecimento e técnicas que o Estado passou a ter controle ideológico do acesso e do exercício da atividade docente, uma vez que rebaixou as condições de admissão, tendo como consequência a diminuição das condições de formação e menor exigência intelectual e científica, além da redução socioeconômica e da institucionalização dos professores como servidores e funcionários.

Gatti (2011) considera essa ambiguidade na atividade docente, um dos fatores que dificulta a construção das condições reais da profissionalização do magistério, pois a maioria dos professores atua na rede pública de ensino e são tutelados pelo estado, que apesar de conferi-lhes o *status* do cargo e da profissão, são colocados ao mesmo controle, hierarquia e obediência dos demais servidores públicos.

Essa relação simbólica ligada ao “ofício”, ao “sacerdócio” e a atividade missionária da profissão docente assinala uma preocupação constante da maioria dos estudiosos e dos trabalhadores da educação que lutam por uma definição mais consistente da profissionalização, o que implica dizer que qualquer movimentação impactante na desconstrução dessas representações sobre o exercício da docência deve partir de um conjunto de definições claras da profissão – habilidades, competências, conhecimento e saberes teóricos e práticos necessários – mas também, na obtenção da autonomia profissional como valor essencial para a construção de sua identidade.

Se o processo histórico-social vem definido a profissão docente e construindo imagens, sentidos e significados que marginalizam e minimizam a importância deste profissional no contexto atual e que marca profundamente a sua atuação na sociedade, ainda que não apresente explicações definitivas sobre o processo de desprofissionalização, ela indica caminhos para entendermos o que se fala sobre ela ou o que dela se espera, mas, também, o que é e em qual contexto das profissões ela esta inserida.

Alguns dos discursos mais atuais (NÓVOA, 1992; GATTI, 2011; POPKEWITZ, 1992; VEIGA, 1998, SACRISTÁN, 1991), apontam para a profissionalização da atividade docente como condição para a preparação dos professores e de suas condições de trabalho, o que implicaria conceder maior autonomia, maiores privilégios e resgate social e credibilidade da profissão. Entretanto, Popkewitz (1992, p.40), ressalta que a profissionalização não é uma palavra neutra e universal, desprovida de intencionalidades, mas, sobretudo uma construção social, cujo conceito muda de acordo com o tempo e espaço e com a finalidade empregada pelas pessoas e pelas condições sociais e ainda:

[...] uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas a utilizam. Não é uma palavra neutra que possa ser incorporada com facilidade e não pode ignorar as lutas políticas, os movimentos voltados para a construção da profissão. A profissão estabelece diferenças qualitativas com relação ao ofício, à ocupação ou ao emprego. O rótulo profissão “é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”.

Dessa forma, para Popkewitz (1992) o termo profissionalização só pode ser entendido no contexto social das profissões e nas suas múltiplas interpretações para descrever a formação social do trabalho, a especialização do processo produtivo e principalmente o modo como cada profissão funciona. Em outras palavras, pensar na profissionalização é se reportar à profissão e na carga de sentidos que carrega bem como na formação que a compõe como parte do seu processo de constituição. Isso implica dizer na visão de Veiga (1998, p.153) que:

A profissionalização docente deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional;

fundamentada nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social. A afirmação e o prestígio social da profissão tem que andar junto com o processo de valorização da escola que queremos pública, democrática e de qualidade. E esta qualidade depende também do desempenho profissional dos professores intimamente ligado às necessidades do contexto.

Sacristan (1991, p.37) reforça o que vimos afirmando até aqui quando ressalta que:

[...] o movimento de profissionalização do magistério é um processo complexo de mudança social no qual estão envolvidos diversos grupos de atores e diversificadas entidades e organizações que defendem visões muitas vezes opostas. Portanto, não é um processo simplificado. Assim, várias ações políticas de resistência e contestação fazem parte desse processo. Quero destacar, aqui, a participação ativa das entidades sindicais, associações científicas e estudantis no movimento de resistência à proposta neoliberal de formação de professores assentada em dupla lógica: centralização do controle pedagógico e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Dentro do que debate o referido autor, destacamos a força sindical, como mecanismo de contestação da força do Estado na definição da profissionalização docente. Exemplo disso, foram alguns conquistas resultantes da ação sindical junto a Prefeitura Municipal de Almeirim-PA, dentre as quais evidenciamos a hora atividade, a progressão funcional pela via acadêmica e não acadêmica, a jornada mínima e máxima de trabalho, a titularidade e formação como requisito para a carreira profissional, a inclusão de quarenta e cinco dias de férias remuneradas, a garantia aos professores de jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Podemos destacar alguns estudiosos que fomentam a discussão acerca da profissionalização docente e contribuem para amadurecer a condição do docente na contemporaneidade.

Burbules e Densmore *apud* Séron (1999) afirmam que a razão básica para explicar a impossibilidade da profissionalização é a composição social do grupo: sua feminização,

que impede o fortalecimento das características que consolidam uma profissão; a baixa origem social que determina objetivos modestos; o personalismo e o individualismo, com que os docentes entendem a autonomia.

Hypólito (1999, p.86) denuncia que a visão hegemônica da profissionalização enfraquece a sua concretização, uma vez que os sujeitos desse processo “estão imersos em relações desiguais de raça, sexo e classe social”. Veiga *et al.* (1997, p.87) afirma que “a fragmentação do processo de trabalho pedagógico repercute na formação do profissional da educação, contribuindo para sua desqualificação”.

Garcia (2011) se detém ao individualismo/isolamento do professor destacando as inúmeras tarefas individuais realizadas pelo professor e poucas atividades coletivas e, praticamente, pouco ou quase nenhum tempo para o convívio com os colegas, alunos e pais assim como a exposição aos riscos psicológicos que envolvem a atividade docente, materializado no estresse ou mal estar docente como uma sensação de frustração psicológica ou física decorrente das condições precárias de trabalho, de falta de valorização profissional bem como a ansiedade, a tensão, a insegurança e a instabilidade vivenciadas pelo professor provenientes da intensificação do tempo de trabalho.

Profissionalização, para Aguiar e Melo (2005, p. 976,) envolve “[...] um conjunto imbricado de processos/movimentos que se articulam na direção de promover condições satisfatórias para a melhoria da formação e identidade profissionais”. Com isso, as autoras evidenciam a necessidade de se (re)pensar a formação do professor e a carreira profissional. E nesse cenário de múltiplas interpretações das profissões que emerge a profissão docente, identificada como profissão que possui um grupo altamente formado e qualificado, que reservam alto grau de conhecimentos e saberes teórico-prático e, consequentemente, respondem a uma importância e confiança social, características que consolidam a atividade docente como profissão e os professores como profissionais do ensino.

CAPÍTULO II – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CONTRIBUTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais – TRS surgiu com bases na sociologia e na psicologia por volta dos anos 1960 do século passado, como uma nova abordagem da Psicologia Social que pretende interpretar e entender os fenômenos sociais a partir dos conhecimentos produzidos pelo senso comum, sendo pela primeira vez mencionada por Sérgio Moscovici, que na tentativa de constituir uma crítica aos pressupostos positivista e funcionalista da ciência moderna, que não davam conta de explicar a realidade em suas diversas dimensões, conduz um trabalho científico sobre a psicanálise e sua interpretação pelos grupos populares à luz da psicologia social.

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009) a Psicologia Social é a ciência que estuda a interação social entre as pessoas e os processos cognitivos gerados por esta interação, que afeta diretamente os pensamentos, as emoções e o comportamento das pessoas envolvidas. Dessa forma, o objeto material da Psicologia Social é a interação humana e suas consequências cognitivas e comportamentais. Portanto, ela estuda os fenômenos sociais, comportamentais e cognitivos decorrentes da interação entre as pessoas. Daí que o paradigma interacionista, é referencia que sustenta cientificamente a teoria das representações sociais, como um pressuposto para lê os fenômenos psicossociais.

No caso da Teoria das Representações Sociais, esses processos de interação e de produção de uma ciência do senso comum é o fulcro para se compreender comportamentos que representam as construções psicossociais de determinados grupos. De acordo com Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009, p.14):

A expectativa com relação ao comportamento do outro (ou a seus pensamentos e sentimentos) pode modificar nossas ações... Simultaneamente a manifestações comportamentais, processos mentais superiores (expectativa, pensamento, julgamento, processamento de informação, etc.) são desencadeados pelo processo de interação e caracterizam o que se convencionou

chamar de pensamento social, ou seja, os processos cognitivos decorrentes da interação social.

Neste sentido, a Psicologia social é um campo de investigação que procura explorar o conhecimento produzido através da interação e comunicações estabelecidas entre as pessoas e que desencadeiam interesses, necessidades, satisfação e frustrações sociais. Assim, a Psicologia Social está interessada nos processos em que o conhecimento se constitui no meio social e serve de parâmetro para a produção de sentidos em relação as práticas sociais assumidas em determinados contextos.

O estudo pioneiro de Moscovici (1966) abre novas perspectivas à Psicologia Social, numa vertente sociológica, construindo um novo paradigma conceitual e princípios metodológicos sobre a realidade social, abrindo novos horizontes para aprofundamentos posteriores sobre as representações sociais. Além disso, a valorização das teorias construtivistas, impulsionada pela abordagem qualitativa de se investigar a realidade dos fatos e fenômenos sociais, aliado ao crescente interesse pelo papel do simbólico nas explicações sobre as condutas humanas incentivaram outros estudos mais recentes sobre as representações sociais.

No entanto, é possível vislumbrar que os postulados formulados por Moscovici (1966) procura descrever e explicitar um fenômeno social que se caracteriza principalmente pelos diferentes saberes e teorias do cotidiano dos grupos sociais e que só podem ser enlaçados dentro de uma ordem processual de como esses conhecimentos se constitui e as causas que levaram a se constituírem, ou seja, sua teoria científica procura submeter os conceitos desse cotidiano sobre a ótica das representações sociais. Para Mazotti (2008, p.34) as representações sociais precisam responder a duas questões que fundamentam à teoria e que faz diferença em relação a outras teorias que estudam a cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social.

A Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social que pretende articular a vida coletiva de uma determinada sociedade com os processos simbólicos, em que os sujeitos procuram dar sentido ao mundo, de forma a compreendê-lo e nele encontrar seu espaço, através da constituição de sua identidade coletiva. Para Jovchelovitch (2012) as representações sociais são fenômenos psicossociais que estão

inseridas nos espaços públicos e nos processos pelo qual o ser humano cria uma rede simbólica numa relação pra si e para o outro, de maneira a constituir uma identidade.

Ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, Moscovici apresenta uma categoria teórica que busca compreender as simbolizações construídas socialmente e dessa forma, analisa as subjetividades a partir do fenômeno representacional, em contraposição aos padrões de pesquisa que as consideram a partir de seus “fragmentos” de gênero, raça e classe, ou mesmo pela via das funções psicológicas, tais como inteligência e memória (SOUZA & NOVAES, 2013, p.25).

As representações sociais buscam compreender como os grupos sociais constroem seus saberes e expressam sua identidade a partir de elementos simbólicos sobre os mais diversos objetos, assim como os códigos culturais que definem as regras sociais em um determinado contexto histórico e a motivação que leva os indivíduos em coletividade realizarem suas escolhas, o que para Vagner (2012, p.138) significa dizer que:

As condições sociais em que um grupo vive delimitam o espaço de experiência de seus membros. A estrutura social determina, em grande parte, o que e como os membros de um grupo pensam; isto é, a condição mental dos membros de um grupo reflete uma estrutura social.

Para Minayo (2012) a realidade vivida pode ser representada, e através dela os atores sociais se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu acúmulo de conhecimento. É essa realidade retratada e representada pelo sujeito e as imagens que faz de si e do outro que são matéria prima das discussões apresentadas pela teoria das representações sociais, pois proporciona novas formas de olhar a realidade, segundo determinado seguimento da sociedade.

Para Jovchelovitch (2012, p.64) é essa realidade representada pelo sujeito que fundamenta o referencial da representação, pois toda representação social é uma referência de alguém para alguma coisa, o que torna seu caráter imaginativo e construtivo a força motriz de sua autonomia e criatividade e consequentemente sua natureza social.

Dessa forma, a Psicologia Social, enquanto campo científico sobre o conhecimento social, procura ultrapassar a dualidade e lacunas existentes entre o indivíduo e a sociedade, superando as dicotomias apresentadas pela ciência positivista que de um lado,

supervalorizou as individualidades do sujeito, e por outro privilegiou o social na produção do conhecimento. Neste sentido, a Psicologia Social busca compreender o indivíduo e suas produções mentais como produto de sua socialização em um determinado segmento social (SPINK, 1993, p.304).

Neste sentido, Sousa e Novaes (2013, p. 27) afirma que a psicologia social assume um olhar diferenciado sobre os sujeitos e suas interações. É com base na compreensão da subjetividade como algo construído durante a existência social, que a presença do outro é evidenciada e que se procura desvendar os condicionantes socioculturais e ainda:

A ideia de constituição de si por meio da interação com o *outro* evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento. A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e valor. Em tal perspectiva, os sujeitos não reagem diretamente a comportamentos, mas às significações cognitivas e afetivas que eles conferem a esses comportamentos. São precisamente tais significações, construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Moscovici define como representações.

Apesar de Moscovici não apresentar um conceito de representações sociais, ele apresenta algumas conjecturas que colocam as representações sociais como processos pelos quais se desenvolvem explicações da realidade e da interação entre as pessoas, por meio da compreensão e da comunicação de conhecimentos pré-existes na sociedade e que já fazem parte do cotidiano. Em outras palavras, as representações sociais tem a finalidade de fornecer abstrações e conceitos construídos pelos sentidos que são estabelecidos sobre a realidade e assim, concedê-la certa ordem e organização que possa dá significado ao grupo e ao indivíduo que faz parte deste grupo, sendo assim Jovchelovitch (2012, p.66) considera que:

O sujeito constrói na sua relação com o mundo, um novo mundo de significados. De um lado, é através de sua atividade e relação com os outros que a representação tem origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói. De outro lado, as representações permitem a

existência dos símbolos – pedaços de realidade social mobilizados pela atividade criadora de sujeitos sociais para dar sentido e forma às circunstância no qual eles se encontram.

Podemos inferir, dessa forma, que as definições formuladas sobre as representações sociais se apresentam de forma multifacetada, pois se por um lado se desdobra enquanto um processo social que envolve a comunicação e o discurso, por outro se organiza em operações individuais que se estruturam por meio de saberes, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas nos grupos ou sociedades e por serem produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, são necessariamente estruturas dinâmicas, flexíveis e permeáveis (SPINK, 1993, p.305).

Para Moscovici (2007, p.58) “a finalidade de toda representação social é tornar familiar o não familiar”. O que significa dizer que ao representar um objeto, uma ideia ou imagem, o sujeito procura separar o conceito das percepções, que são normalmente interligados, com o objetivo de tornar comum o desconhecido e assim, ditar a direção que se irá estabelecer sobre o não familiar, pois as representações sempre são um esforço contínuo de tornar algo comum, algo que não é familiar e compartilhado pelo grupo. Isso significa dizer de acordo com Moscovici (2007, p.58) que:

Quando tudo é dito e feito, as representações que nos fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade.

Para Jodelet (1985) as representações sociais nada mais são do que conhecimentos práticos mediados pela comunicação social que definem o contexto social no qual estamos inseridos. São conhecimentos socialmente elaborados e socializados por meio da comunicação que edificam uma realidade comum entre as pessoas a partir das imagens, conceitos, teorias que elaboradas e compartilhadas pela comunicação dão vida ao nosso cotidiano. Essas incursões permitem afirmar que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas sociais que se cristalizam no meio social e podem ser explicadas a partir de suas estruturas e dos comportamentos sociais.

Para Mazzotti (2008, p.23) as representações sociais não são opiniões ou imagens de alguma coisa, mas teorias coletivas que buscam explicar a realidade dos sujeitos em interação com outros sujeitos, dentro de um sistema lógico e linguagem própria, que se organiza e se estrutura a partir dos valores e conceitos de um grupo social. Essas incursões são reforçadas por Wagner (2012, p.139) ao afirma que:

Mesmo que indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito aos *habitus* que incorporaram, bem como com respeito aos padrões de linguagem e racionalização que compartilham, isto é, com respeito as representações sociais.

Assim, as representações sociais são definidas como formas de conhecimento prático, estruturadas por correntes de pensamentos que estudam o senso comum e dele extraem o conhecimento, o que pressupõem uma nova forma de conceber a realidade, tendo como parâmetro a desconstrução da separação entre ciência e senso comum, pois são formas de conhecimento que sofrem as determinações sociais e históricas, em um dado contexto específico e, por conseguinte, sofrem mudanças quanto às verdades apresentadas. Isso implica dizer de acordo com Mazzotti (2008, p.27) que:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos mentais e da lógica.

As representações sociais são formas de pensamento prático que se organizam e se estruturam nas condições em que são produzidas em um dado contexto sócio-histórico e, por conseguinte, são construções do sujeito, mas não do sujeito individual, produtor independente das condições materiais, mas do sujeito coletivo que sofre as determinações do meio em que vive, mas que também estrutura as condições sociais a partir de sua subjetividade.

Essa interação produzida pelo sujeito no ambiente social cria ideias, conceitos e imagens consensuais nos grupos de pertencimento, e não em outros, produzindo novas representações que serão comunicadas e internalizadas não mais como simples opiniões, mas como teorias complexas que dão conta de explicar o objeto a ser apreendido, facilitar a comunicação e definir os padrões de comportamento, ajudando na constituição de uma identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo, o que para Mazzotti (2008, p.304) se confirma pelo reconhecimento de:

Dois aspectos são particularmente relevantes neste segundo eixo do campo de estudo das representações sociais. Em primeiro lugar, o posicionamento sobre a relação indivíduo – sociedade, que foge tanto ao determinismo social – onde o homem é produto da sociedade – quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente.

Assim, para Sousa e Noves (2013), o sujeito social apresentado na Psicologia Social defendida por Sérgio Moscovici não se restringe ao indivíduo idealizado pela psicologia clínica e pelo liberalismo, tão pouco pelas explicações sociais comuns à teoria marxista. O sujeito social retratado na teoria das representações sociais não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois as representações são sempre construções contextualizadas, resultantes das condições que surgem e circulam.

Para Mazzotti (2008, p.34) quando analisamos as representações sociais como processos estamos interessados na relação entre sua estrutura e as condições sociais em que são produzidas, nas práticas sociais que induzem sua gênese e nos argumentos que são levantados para sustentarem sua permanência.

São essas condições que se criam e se reproduzem as representações sociais que permitem a conexão do universo externo e interno no sujeito, pois em sua atividade representativa, não reproduz de forma passiva o objeto apresentado, pelo contrário, também o reconstrói de sua maneira, e ao realizar esse movimento se constrói como sujeito, e ainda, segundo Spink (1993, p.307):

É esta, possivelmente, a contribuição mais valiosa da Psicologia Social para o estudo das representações sociais: a ênfase no processo de elaboração das representações a partir das práticas

sociais que as define e são por elas definidas, bem como a abertura da possibilidade de se trabalhar como expressão do universal, através de estudos de caso social e historicamente contextualizados.

Dessa forma, as representações sociais estão inseridas no espaço coletivo definido nas ideias de Moscovici (1966), que é uma forma sociológica de Psicologia Social coexistindo com o individual que é uma forma psicológica de Psicologia Social. Para Mazzotti (2008, p. 22) a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, por meio da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante behaviorista da época.

De acordo com Farr (2012) as representações coletivas não podem ser reduzidas as representações individuais. Esses postulados já haviam sido esclarecidos por Durkheim (1989) na medida em que clarificou as representações individuais como objeto de estudo dos psicólogos.

Assim, é na esfera pública⁷ que as representações sociais são cultivadas e é nesse terreno sobre o qual elas podem se estabelecer. Para Jovchelovitch (2012, p.25) desde uma perspectiva histórico-crítica, o social geralmente tem sido as condições concretas da vida, que envolve desde relações sociais de produção até mecanismos institucionais de várias ordens. Neste sentido, a vida social assume uma dimensão pública em que os sujeitos se encontram uns com os outros e nesse espectro:

A interação e a mediação constantes são, na perspectiva psicossocial, o processo pelo qual a realidade constrói-se, os saberes se estruturam e permite-se questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana.

⁷ Jovchelovitch (2012, p.57) em diálogo com Arendet define o termo público como dois fenômenos interligados, que num primeiro momento, pode ser visto e escutado por todos e possui a máxima publicidade e segundo, como comum a todas as pessoas e se diferencia do espaço privado de cada um dentro dele.

De acordo com Jovchelovitch (2012) é na experiência do sujeito com os outros que se constitui a pluralidade e a diversidade e, conseqüentemente, que se apresentam as perspectivas diferentes e os entendimentos e consensos. É o espaço público que garante as condições para descobrir as preocupações comuns das pessoas e produzir e sustentar o conhecimento sobre si, ou melhor dizendo, das representações sociais que possuem sobre os grupos de pertencimento e não pertencimento. Podemos ressaltar, a partir das compreensões de Jovchelovitch (2012, p.59) que:

A esfera pública, portanto, como o espaço que existe em função da pluralidade humana, como espaço que se sustenta em função de diversidade humana, como espaço que introduz a noção de transparência e “prestação de contas”, como o espaço que encontra sua forma de expressão no diálogo e na ação comunicativa, traz para o centro de nossa análise a dialética entre Um e Outro, e sublinha a importância das relações entre sujeito-outros sujeitos- sociedade para dar conta dos possíveis significados tanto da vida individual como da vida pública.

Portanto, a autora aponta que o sujeito social forma sua subjetividade na mediação com o outro, sendo mergulhado num ambiente simbólico que constrói suas práticas e seus discursos, e na relação e interação com o outro, define e constitui a si mesmo. A escola é um exemplo de contexto institucional na perspectiva apontada pela referida autora, no qual os professores, no contexto da pluralidade, elaboram teorias do senso comum, ou seja, representações sociais.

O conceito de representações sociais e sua relação com a atividade representacional desencadeiam algumas ambiguidades que tem origem no cognitivismo e na perspectiva individualizante do estudo das representações individuais, que amplamente difundida como mero reflexo do mundo externo na mente, ou uma marca da mente que se reproduz no mundo externo (JOVCHELOVITCH, 2012, p.60).

O universo das representações sociais suscita a presença dos fatos e fenômenos sociais quando eles não estão presentes na realidade concreta, pois a ordem dos acontecimentos ocorre em um mundo simbólico, que produz sentido e significado para o sujeito, na medida em que consegue vislumbrar o objeto representado e evocar sua presença. Os símbolos são capazes de organizar nossa capacidade de chamar presença

apesar da ausência. Neste sentido, eles criam o objeto representado, construindo uma nova realidade para a realidade que já está lá. Jovchelovitch (2012, 63) ao se reportar a essas questões afirma que:

[...] é da essência da atividade simbólica – da atividade do espaço potencial – o reconhecimento de uma realidade compartilhada – a realidade de outros. Mas, é um reconhecimento criativo que leva a um envolvimento com outros e com o objeto que é o mundo. É a referência do mundo que garante a natureza criativa da atividade simbólica, de tal forma que a experiência de um, ao se mesclar com a experiência de outros, cria continuamente a experiência que constitui a realidade de todos.

Essa análise do nível social confere as representações sociais à conceituação de duas dimensões fundamentais na teoria e na atividade psicossocial: a relação com o ausente e a evocação do possível. Para explicar como funcionam essas categorias de pensamento, Moscovici criou o conceito de objetivação e ancoragem. A objetivação é um processo que se constitui pela concretização da realidade. É quando transformamos os conceitos, as ideias e as imagens na representação do real, o que de acordo com Mazzotti (2008, p.24) significa dizer que a “objetivação é a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real”. Spink (1993, p.306) destaca ainda que:

A cristalização de uma representação nos remete, por sua vez, ao segundo processo: a objetivação. A objetivação é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível.

Já o processo de ancoragem se dá quando procuramos classificar as práticas interativas do dia-a-dia das pessoas, as ideias ou objetos para situá-los dentro das práticas sociais aceitáveis a partir da carga de valores concebidas pela sociedade. É tornar familiar o que é incomum aos olhares do grupo de pertencimento. Para Spink (1993) a função cognitiva de familiarização com a novidade, transformando o estranho em algo familiar se caracteriza pela ancoragem, que se refere a inserção orgânica do que é estranho no pensamento já existente.

Para Mazzotti (2008, p.24) a ancoragem se constitui na retenção cognitiva da representação pelo social, na medida em que integra o objeto representado ao sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. É a atribuição de sentido, que dá forma aos saberes que circulam, nos diferentes grupos, e contribui para criar uma rede de significações em torno do objeto a ser apreendido e acrescenta:

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que esta distante e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas.

Para Rodrigues, Assmar & Jablonski (2009) as informações sociais fornecidas pelo ambiente criam nas pessoas uma compreensão sobre a realidade em que estão inseridas e sua cognição social, pois ao entrar em contato com o ambiente social percebe outras pessoas e interage com membros de diferentes grupos. Nesse processo de interação e socialização o sujeito se depara com os mais diferentes estímulos sociais e, nesse intenso intercambio, se apropria das informações que circundam e que são comunicadas e consequentemente forma uma ideia não só deste ambiente social como um todo, mas também dele próprio, conformando uma espécie de cognição social, aqui entendido, de acordo com Rodrigues, Assmar & Jablonski (2009, p.53) como o:

[...] processo cognitivo, por meio do qual somos influenciados por tendenciosidades, esquemas sociais, heurísticas (atalhos utilizados no conhecimento da realidade social), e onde tem lugar uma forte tendência a descobrir as causas do comportamento, tanto o nosso, quanto dos outros, e através do qual damos sentido aos ambientes sociais com que lidamos em nosso dia-a-dia.

Portanto, é possível dizer que um grupo pode ser compreendido ou diferenciado de outro grupo a partir das representações compartilhadas pelos seus membros sobre os elementos socialmente definidos. Isso significar dizer, com base em Mazzotti (2008, p.30) que o sistema de interpretação da realidade se constitui na mediação entre o indivíduo e

seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. As representações se tornam um elo comum entre os membros de um grupo que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Colaborando com essa assertiva Spink (1993, p.305) afirma que:

As representações sociais, portanto, são tanto a expressão de permanências culturais como são o *locus* da multiplicidade, da diversidade e da contradição [...] as representações sociais são campos socialmente estruturados na interface de contextos sociais de curto e longo alcances históricos.

As representações sociais são instituídas pelas mediações sociais em suas mais variadas formas, posto que tanto na sua gênese, quanto na sua forma de ser, são consequências das interações sociais desenvolvida por atores sociais que enfrentam as adversidades do mundo moderno que transcende as perspectivas individuais. Daí decorre seu potencial construtor da vida em comum, da passagem da ação individual para a prática coletiva que pode ser apreendida e tratada em forma de conhecimento científico, a exemplo das muitas produções socializadas na comunidade acadêmica e presentes nesta dissertação, assim como o próprio escopo próprio da pesquisa ora apresentada.

No campo da educação a Teoria das Representações Sociais tem servido para desvelar as tramas sociais que lhe são vinculados, isso porque o sistema escolar “ocupa posições diferentes em relação a: discursos de políticos e de administradores, discursos de agentes institucionais nos diferentes níveis da hierarquia, discursos de usuários” (GILLY, 2002, pp.232-233). Nesse sentido, é um contexto de contradições no qual as representações se constroem e se manifestam nas práticas cotidianas daqueles que compõem o cenário escolar direta ou indiretamente.

Ainda de acordo com Gilly (2002, p. 232) “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Isso significa dizer na visão do autor supracitado que:

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as

representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (p.233).

Nesses termos podemos afirmar que “[...] As representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais”, e “fruto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar”, (GILLY, 2002, p. 382), se constitui como força de produção de *modus operandi* da vida cotidiana, demonstrado muito mais influência na organização de práticas sociais do que mesmo o conhecimento científico que nela circula.

2.1 – A identidade no âmbito das ciências psicossociais

Como já descrevemos em outros momentos, as mudanças na sociedade contemporânea vêm demarcando uma série de acontecimentos e fatos, que impulsionados pela globalização e pelo processo de intensificação de produção de bens e serviços, tem exigido dos seres humanos uma “adaptação” para lidar com as novas exigências de qualificação, com o desemprego e com os processos de exclusão social.

Este contexto complexo de mudanças tem acelerado uma forte crise no modo como os seres humanos se relacionam uns com os outros, não só pelos distanciamentos das relações sociais e do dilaceramento dos laços de solidariedade, mas pela forte intensificação dos discursos individualizantes de ser e de estar no mundo, de uma crise ética e moral que nos coloca na incerteza quanto ao futuro de nossas existências.

Com um forte apelo à individualização das relações sociais e com uma tendência de valorização das questões do eu e das culturas locais e nacionais, numa forma desesperadora de manter preservado seus traços e suas características tradicionais, surge uma preocupação na sociedade contemporânea com a questão da identidade. Essas questões podem ser destacadas quando Cucho (2002, pp.175-176) considera que:

De maneira mais precisa, a recente moda da identidade é o prolongamento do fenômeno da exaltação da diferença que surgiu nos anos setenta e que levou tendências ideológicas muito diversas e até opostas a fazer a apologia da sociedade multicultural, por um lado, ou, por outro lado à exaltação da ideia de “cada um por si para manter sua identidade”.

De maneira geral, considera-se que o forte apelo à questão da identidade nas sociedades contemporâneas é resultado das posições individuais e coletivas de manterem suas diferenças e características culturais, em oposição a esse processo de globalização que propaga o discurso de uma sociedade global, sem barreiras nacionais, culturais e econômicas, mas também meios de preservar seus traços, suas semelhanças individuais e coletivas em relação a outros grupos. Dessa forma, a identidade pode ser concebida, como processos que definem os seres humanos por suas diferenças e semelhanças a grupos de pertença e não pertença na sociedade.

Destarte, no âmbito das ciências psicossociais, vários autores vêm colaborando com o debate conceitual da identidade, e por assim dizer demarcando posições que, de um lado contribuem para o esclarecimento do tema em questão, e por outro lado, formulando críticas que propiciam o alargamento e o avanço dessas posições. Entre eles, podemos destacar a posição de Cuche (2002) que considera a questão da identidade cultural como a mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos seus componentes. Para a psicologia social, a identidade é um instrumento que permite pensar a articulação do psicológico e do social em um indivíduo.

Para o referido autor há uma diferença substancial entre cultura e identidade, pois enquanto a cultura pode existir sem a consciência da identidade, a identidade se manifesta manipulando e provocando mudanças na cultura sem que se perceba, ou seja, enquanto a cultura depende dos fatores inconscientes para ser materializada, a identidade se caracteriza por um padrão normativo de vinculação e de posições simbólicas, que são necessariamente conscientes.

Portanto, para Cuche (2002, p. 177) a identidade social se constitui pelo conjunto de vinculações estabelecidas em um dado contexto social que permite que o indivíduo se reconheça e seja reconhecido como parte integrante de um grupo. Por consequência a identidade social é ao mesmo tempo inclusão, na medida em que reconhece seus pares, pelos seus traços comuns, que os identifica como pertencentes ao grupo, e exclusão, por estabelecer as diferenças em relação a outros grupos de não pertença, e ainda:

A identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e os distingue dos outros grupos (cujos os membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista. Nesta perspectiva, a identidade cultural aparece como uma

modalidade de categorização da distinção nós/eles, baseada na diferença cultural.

A identidade é dessa forma uma construção social, caracterizada pelas representações sociais que determinam as posições e escolhas dos indivíduos e grupos e, portanto, produz efeitos reais nos contextos sociais no qual os sujeitos estão inseridos, ou seja, “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que se opõe um grupo aos outros grupos com os quais esta em contato” (CUCHE, 2002, p. 182).

Para Cuche (2002) é esse processo de construção social que irá possibilitar à identidade um processo também, de construção e reconstrução permanente e constante das trocas sociais, deslocando o foco da problemática para as relações sociais, ao contrario do que se propagava anteriormente na existência de uma essência que determinaria a identidade individual ou coletiva.

O referido autor, alerta ainda, que a identidade por se constituir enquanto processo de construção e reconstrução das trocas sociais, pode funcionar como afirmação ou imposição das posições de um grupo sobre outro, ou de um grupo sobre o individuo para torná-lo semelhante aos traços e características desse mesmo grupo e, nesse sentido, Cuche (2002, p.186) considera que:

O conjunto das definições de identidade funciona como um sistema de classificação que fixa as respectivas posições de cada grupo. A autoridade legítima tem o poder simbólico de fazer reconhecer como fundamentadas as suas categorias de representação da realidade social e seus próprios princípios de divisão do mundo social.

Portanto, a identidade é consagrada nas lutas e disputas de poder na sociedade, pois nem todos os grupos têm o mesmo potencial de manterem preservadas suas identificações, uma vez que estas dependem fundamentalmente das posições ocupadas nas estruturas sociais e nos sistemas de relações estabelecidas com outros grupos. Pode-se dizer que, as diferenças produzidas entre os grupos são mais as afirmações das identidades legitimadas pelo poder dominante de alguns grupos, do que necessariamente o reconhecimento dos traços e características específicas de suas culturas, nas palavras de Cuche (2002, p.189):

A tendência à mono-identificação, à identidade exclusiva, ganha terreno em muitas sociedades contemporâneas. A identidade coletiva é apresentada no singular, seja para si ou para os outros. Quando se trata dos outros, isto permite todas as generalizações abusivas. O artigo definidor identificador permite reduzir um conjunto coletivo a uma personalidade cultural única, apresentada geralmente de forma depreciativa.

Discorrendo sobre essa temática, Deschamps & Moliner (2009) entende a questão da identidade como um fenômeno subjetivo e dinâmico que se caracteriza pela constatação das semelhanças e das diferenças entre o eu, os outros e certos grupos. A identidade é a soma das características que definem os pensamentos, os sentimentos e as expectativas do indivíduo ou que se tem em comum com os membros de um grupo e não de outro.

Essa abordagem sobre a identidade definida por Deschamps & Moliner (2009, p.9) considera a identidade como um fenômeno psicossocial, produzida e manifestada pelas determinações culturais e modulada pela instabilidade da vida cotidiana dos sujeitos que assumem e exibem suas características no processo de inserção social e política e:

Antes de tudo, reconhece-se que a noção de identidade ocupa um lugar central na psicologia social, porque se insere numa das preocupações centrais da disciplina, qual seja, a relação do individual com o coletivo.

A partir dessas posições podemos identificar que os referidos autores buscam compreender a identidade como pessoal, no sentido de ser “localizada” numa pessoa, e social na medida em que os processos de sua formação são sociais. Assim, todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e, de outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos (DESCHAMPS & MOLINER, 2009).

Dessa forma, os processos que intervêm na elaboração do conhecimento e das crenças sobre si mesmo, sobre os outros, assim como sobre os grupos de pertença e de não pertença dos indivíduos, são determinados pelas comparações que fazem os grupos de suas semelhanças e diferenças em relação aos outros grupos e que determinam a base de toda identidade, o que significa dizer de acordo com Deschamps & Moliner (2009, p. 23) que:

Por conseguinte, a identidade social remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros da mesma pertença (o nós), mas ela remete também a uma diferença, a uma especificidade desse nós em relação aos membros de outros grupos ou categorias (o eles)

Essa constatação, permiti-nos estabelecermos conexões entre as influências estabelecidas entre o social e o individual na formação da identidade, pois quanto mais se valoriza a identidade social, menos importante é a pessoal, e quando mais acentuada for a identidade pessoal, menos necessidade tem o indivíduo de uma identidade social, visto que ambas satisfazem a mesma necessidade de ter uma imagem positiva de si mesmo (DESCHAMPS & MOLINER, 2009, p. 65).

Dessa forma, pode-se dizer que o núcleo central da identidade social concentra-se na ideia de semelhança, nos traços comuns de pertença que são compartilhadas pelos grupos, ou seja, “é através de sua pertença a diferentes grupos que o indivíduo adquire uma identidade social que define o lugar particular que ele ocupa na sociedade” (DESCHAMPS & MOLINER, 2009, p. 63).

Considerando os elementos trazidos para a definição da identidade, os referidos autores apresentam três tipos de representações que mais se destacam na identidade social. A primeira é chamada de representações icnográficas - imagens, pinturas, desenhos ou fotografias de um objeto - que evocados e comparados entre si produzem sentidos e significados para nós. As representações que se constituem a partir dos sinais que descrevem as propriedades dos objetos são definidas como representações simbólicas. E por último, mas não menos importantes estão as representações ligadas e atualizadas pelos indivíduos para dar forma à realidade dos objetos quando não estão perceptíveis imediatamente a nós, que são definidas por representações cognitivas.

A partir dessas incursões produzidas pelos autores supracitados, pode-se dizer que as representações sociais, termo amplamente utilizado na psicologia social, é utilizada para descrever uma ação social concreta em meio a um objeto ausente ou a substituição do próprio objeto, numa possibilidade de descrever e interpretar a forma como os indivíduos e os grupos sociais se percebem em seus contextos sociais, pois para Deschamps & Moliner (2009, p. 91):

Acrescentando-se às funções precedentes, os indivíduos disporiam, portanto, de representações que lhes permitem antecipar, legitimar e explicar seus comportamentos, com a ajuda de traços que caracterizam eles mesmos e que caracterizam os membros de outros grupos.

Portanto, é o caráter coletivo e o alcance geral de seus conteúdos, que vão permitir a realização das justificativas e a antecipação dos comportamentos de um grupo em relação a outro grupo e vão conferir as representações intergrupos cumprir com suas funções, o que para Deschamps & Moliner (2009, p. 102) é importante:

Lembremos que, nosso ponto de vista, o sentimento de identidade resulta de diversas constatações das diferenças e das semelhanças entre si mesmo, os outros e os diferentes grupos. Essas constatações supõem o recurso a representações identitárias cujo os conteúdos remetem às características que os indivíduos se atribuem a si mesmo, aos membros de seu grupo e aos de outros grupos pertinentes .

Outros autores tentaram explicitar a questão da identidade a partir dos significados atribuídos para o eu, pelo eu de alguém e pelos outros, o que permite sua definição em diversos planos de ação que se espera realizar, ou seja, pensar na adoção de diversos papéis que se pretende representar. Entre estes autores destacam-se Michener, Dlelamater & Myers (2005, p. 100) que defendem a construção da identidade como um processo de observação do comportamento do eu em relação à reação dos outros, e ainda:

Construímos identidades observando nosso próprio comportamento e as reações dos outros em relação a nós, de acordo com a nossa representação desses papéis. Para cada papel que representamos, desenvolvemos uma visão tanto diferente de quem somos – uma identidade. Como essas identidades são concepções do eu nos papéis específicos, são chamados de identidades dos papéis.

Nesta posição conceitual sobre a identidade, os referidos autores destacaram a importância do eu como *ente* dotado da capacidade de executar ações reflexivas – planejar, observar, guiar o próprio comportamento e a ele reagir, mas também como objeto do comportamento reflexivo, numa dupla constatação do eu ativo como fonte que dá origem ao comportamento reflexivo e como o eu passivo, objeto a que é direcionado o comportamento reflexivo (MICHENER, DLELAMATER, MYERS, 2005).

Nesse processo os indivíduos criam palavras e imagens que simbolizam suas ideias sobre si, sobre os outros e sobre a previsibilidade das suas ações e das reações de outras pessoas em relação as suas, o que nos permite antecipar respostas sobre o auto-esquema ou auto conceito, uma estrutura organizada de cognição ou de pensamentos que temos a respeito de nós mesmos e dos outros. A essas questões Michener, Dlelamater e Myers, (2005, p. 100) consideram que:

Essa descrição do diálogo interno sugere a existência de três capacidades necessárias para os seres humanos realizarem com êxito a ação: eles devem desenvolver a capacidade para distinguir-se das outras pessoas; aprender a enxergar a si mesmos e as próprias ações como se olhassem por meio dos olhos dos outros e aprender a usar uma linguagem ou um sistema de símbolos para os pensamentos interiores.

Com essas máximas apresentadas, podemos dizer que as pessoas formam uma identidade única, exclusiva e diferenciada, mesmo estando em posições sociais análogas. Por outro lado, cada um de nós também, associamos características padrões, sentimentos e ações que nos identificam com certo grupo de pessoas e assim nos assemelhamos a ele.

Dessa forma, a definição do eu em termos de definição das características de um grupo social para Michener, Dlelamater & Myers (2005, p. 105) consiste na identidade social e os “integrantes do grupo normalmente percebem o grupo – e, assim, percebem a si mesmos – em termos positivos; eles avaliam os traços percebidos como típicos do grupo de forma mais favorável do que outros traços”.

Assim, as pessoas se ligam umas as outras por meio dos significados comuns, por meio das identidades e comportamentos que são caracterizados como seus e, portanto, possíveis de serem controlados, ao contrário das pessoas que não aceitam esses

significados, pois terão dificuldades em estabelecer suas identidades preferidas. Essas questões levaram a Michener, Dlelamater & Myers (2005, p.110) considerarem que:

As identidades sociais estão associadas à participação em uma categoria ou em um grupo. Há uma infinidade de significados ou *estereótipos* associados aos vários grupos ou às diversas categorias. Desse modo, ao assumir uma identidade social cria-se uma pressão para a aceitação desses estereótipos como sendo autodestrutivo; isso pode ser um grande impacto para o comportamento.

As incursões discutidas até aqui sobre a identidade, seja ela pessoal ou social, nos ajuda a pensar a questão da identidade docente, na relação entre os processos de semelhança e de diferenças atribuídas aos professores e que, portanto, não são compartilhadas com outros grupos de profissionais, o que necessariamente exigirá de nos reconhecer as diversas maneiras que os professores desenvolvem as suas trajetórias pessoais, familiares e profissionais, no intuito de justificar suas posições pessoais e coletivas na construção de sua identidade. Neste sentido, é preciso pensar os professores como sujeitos que constroem conhecimento, que possuem valores, crenças e expectativas, que mobilizados vão construindo sentido a profissão docente e a sua identidade.

2.2 - A Identidade docente

Ao se reportar a identidade docente, inúmeras questões são acenadas em relação às características que se assemelham e que demarcam as intenções coletivas dos professores, assim como, os traços e aspectos que lhes diferenciam em sua atividade educativa e profissional e que competem para a dissolução de seus significados homogêneos.

É importante salientar que dependendo do contexto, localidade, níveis de organização do ensino, e outros elementos que afetam os professores no desenvolvimento de sua atividade laboral, diferentes serão as condições de trabalho, os seus interesses e posições profissionais, como serão diferentes também, as formas de interpretar os significados sobre quem são e porque são professores, o que suscita imediatamente os seguintes questionamentos: o que é ser professor? Como devem agir? E quais dificuldades e desafios são demarcados nos contextos socialmente produzidos?. Em outras palavras, os contextos socialmente definidos e as representações sociais que os professores fazem de si,

e que os outros dizem ao seu respeito irão demarcar sua identidade. Isso significa dizer para Garcia, Hypolito & Vieira (2005, p.47) que:

Diferentes regimes do eu e formas de subjetivação concorrem para essas definições e lutam pela imposição dos significados acerca de quem as professoras devem ser em determinadas conjunturas, como devem agir e qual o processo que docentes e escolas devem levar adiante perante aos desafios da cultura e do mundo contemporâneo

Portanto, cabe aqui, pensarmos a identidade docente a partir de diversos condicionantes que caracterizam o ser professor, mas também, analisar os discursos representativos que são compartilhados e difundidos por grupos e indivíduos que determinam as políticas educativas e a profissão docente.

Assim, pensar na identidade docente significa trazer à tona os processos que se fizeram presentes historicamente na construção dos sentidos e significados que foram produzidos sobre a profissão e, ao mesmo tempo, nas diferentes formas de relação construídas no grupo de professores e com os outros grupos. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) numa breve retrospectiva histórica das principais abordagens sobre a profissionalização e das diferentes concepções de profissionalismo docente, apresentam alguns modelos que fortemente influenciaram a identidade docente.

O primeiro modelo descrito pelos autores citados acima corresponde ao profissionalismo clássico, marcado principalmente pelo desenvolvimento da atividade profissional docente em atingir um *status* de outras profissões consideradas altamente qualificadas, como por exemplo, o direito e a medicina. O foco da perspectiva profissional dos professores estaria em buscar reconhecimento profissional e obter os padrões aludidos dessas profissões, na tentativa de ter prestígio público e social.

Essa perspectiva de profissionalização estabelece padrões e critérios rígidos para as profissões e características que se fundamentam na existência de um conhecimento especializado, baseado em “certezas científicas”; em uma cultura técnica compartilhada por todos; em órgãos reguladores dos aspectos ético-profissionais; e, por fim, na auto-regulação como controle sobre as formas de ingresso na carreira e as políticas de formação, sobre os aspectos da ética e sobre os padrões para o exercício prático da profissão (Garcia, Hypólito & Vieira, 2005).

Outro modelo denominado de profissionalismo como trabalho reflexivo, pretende redefinir os aspectos técnicos do trabalho docente a partir de estratégias que permitam o desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias. Para Garcia, Hypólito & Vieira (2005) esse modelo toma como base para o profissionalismo docente a ideia de comunidades docentes *locais* que pode conduzir as práticas docentes segundo critérios flexíveis e como possibilidade de substituir os princípios das “certezas científicas” por princípios das “certezas situadas”.

Já o modelo do profissionalismo como trabalho prático cria uma concepção da docência como profissional prático, cujos saberes coincidem com os saberes práticos e experienciais e nos quais são moldados por valores e propósitos que constrói suas vivências educativas. Nessa perspectiva, o professor se posiciona na medida em que consegue imitar julgamentos e refletir criticamente sobre a própria prática e suas ações.

O profissionalismo como trabalho extensivo, outro modelo descrito por Garcia, Hypolito e Vieira (2005) se desenvolve, por um lado, a partir das habilidades que emanam da experiência e dos acontecimentos de sala de aula de maneira isolada e, por outro lado, das habilidades docentes que mediam a relação entre teoria e experiência a fim de alcançar os contextos sociais mais amplos da educação. Esse processo foi descrito pelos autores supracitados como parte da diferenciação entre *profissionalidade restrita* e *profissionalidade extensiva*.

E por fim, o modelo do Profissionalismo como trabalho complexo em que o trabalho docente é visto com alto grau de complexidade como nas demais profissões. Neste sentido, suas tarefas devem ser julgadas de acordo com a complexidade, exigindo dos docentes reorganizar o trabalho em face às demandas colocadas pela sociedade (planejamento coletivo, poder de decisões, uso de computadores, avaliação com portfólio, avaliação colaborativa, etc), entretanto para Garcia, Hypólito & Vieira (2005) essas novas demandas podem significar por um determinado momento como condições essenciais ao profissionalismo, mas pode significar também, aumento na carga horária de trabalho e maior desgaste para a saúde do professor.

Dessa forma, entende-se que essas concepções de profissionalismo, embora sejam incompatíveis entre si, não podem ser abrangidas de forma isolada e excludentes, pois as várias dimensões atribuídas à profissão de professor, por elas focadas, permitem compreendermos melhor a questão da identidade docente, mas também nos permite tecer

algumas críticas aos argumentos e análises feita por cada modelo, pois se percebe que as disputas e as diferentes concepções de identidade, profissionalismo e profissionalização, utilizada em cada modelo, são utilizadas como forma de controle sobre o professor, assim como sobre as representações que permeiam o imaginário sobre si e os discursos atribuídos pelos outros e socializados pelos diversos meios de linguagem e comunicação, como muito bem afirma Garcia, Hypólito & Vieira (2005, p. 47) ao considerar que:

São diversos os veículos desse discurso e alto o poder de penetração das demandas oficiais em jornais, nos comentários educacionais veiculados pela mídia, nos periódicos especializados, etc. Enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade.

Entretanto, a produção do conhecimento sobre identidade docente não é fruto apenas das influências dos discursos oficiais que dizem o que eles são, mas também, das negociações em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais e os discursos expressos pelos próprios professores do que são e de suas funções.

Portanto, podemos conjecturar a partir das posições formuladas em Garcia, Hypólito & Vieira (2005) que a identidade profissional docente por um lado, representa a soma das posições atribuídas aos professores no desenvolvimento de sua atividade educativa em contextos sociais concretos e por outro, ao conjunto das representações postas em circulação pelos diferentes discursos que propagam aos professores como devem ser e como devem agir no exercício de suas funções em seus locais de trabalho. Portanto, Garcia, Hypólito & Vieira (2005, p.54) consideram que:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente dessa profissão – certamente marcado pela

gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Essa constatação pode ser observada em pesquisas realizadas por Galindo (2004), que retrata a análise de grupos de três gerações de professores ingressos na atividade educativa entre os anos 1970, 1980 e 1990 e de concepções de professores veiculadas nos jornais de circulação local, numa relação do que os professores pensam sobre si e o que os outros pensam sobre o trabalho deles. Os principais dados obtidos forneceram diferentes opiniões entre as gerações dos professores do que é ser professor.

O primeiro e segundo grupo de professores, formado principalmente pelos professores que compõem a primeira e segunda geração tem uma visão otimista da profissão docente, conseguem perceber os benefícios materiais conquistados pelo desempenho da atividade e gostam de serem professores, enquanto o terceiro grupo, formado pela terceira geração, se sente insatisfeitos com aquilo que realizam e estão pré- dispostos a abandonar a profissão docente e procurar outros meios de sobrevivência.

A visão da primeira e segunda geração de professores sobre a profissão docente esta relacionada a questões pedagógicas e do dia-a-dia da escola e dos alunos, a promoção do trabalho docente como forma de aprendizado e de melhorar seu desempenho profissional, já a terceira geração de professores, formada principalmente por profissionais qualificados em nível superior, e atuando em escolas particulares só percebem as dificuldades de se manterem como profissionais da educação e na sua condição de profissionais explorados.

Essas visões da identidade profissional relatadas pelos professores sobre si chocam-se as análises dos dados do que os outros pensam sobre os eles. Os dados da pesquisa da referida autora, indicam que a mídia local tem uma visão negativa dos professores, pois em decorrência das greves e manifestações constantes dos professores por melhores salários e melhores condições de trabalho, são na maioria das vezes relatados como uma ameaça, como aqueles que prejudicam os alunos e a normalidade da cidade.

Outra pesquisa importante e que reforça os dados obtidos por Galindo (2014) foi desenvolvida por Mazzotti (2007) que comparou as perspectivas de dois grupos de professores atuando em segmentos diferentes do ensino fundamental (1ª a 4ª e 5ª e 8ª séries). Os resultados demonstraram que os professores que compunham o primeiro grupo possuem representações sociais diferentes do segundo grupo em relação a sua identidade.

Enquanto o primeiro grupo de professores associa sua identidade ao sentido tradicionalmente ligado ao sacerdócio, a vocação, ao parentesco e a doação e sofrimento da profissão docente, o segundo demonstra uma identidade profissional ligada à luta cotidiana contra as inúmeras dificuldades que se interpõem entre eles e seus alunos. As referidas posições de cada grupo são demarcadas pelo contexto social que cada grupo de professores atua, pelas determinações impostas a cada grupo de professores no exercício profissional e principalmente pelas representações sociais que cada grupo de professores construiu em torno da profissão em seus contextos de trabalho.

Dessa forma, as duas incursões científicas demonstram as ambiguidades e posições conflituosas que vivem os professores profissionalmente, pois de um lado as condições laborais em que estão inseridos afetam os sentidos e significados que eles têm sobre ser professor, e por outro lado, os discursos que os outros fazem deles cria uma imagem negativa decorrente das posições que eles assumem para enfrentar essas mesmas condições da profissão (salários dignos, melhores condições de trabalho, formação e atualização profissional), portanto as condições profissionais expressam as contradições entre como se reconhecem e como são reconhecidos pelos outros.

Ao se referir aos processos indenitários, Scoz (2012, p.28) observa que a “identidade é movimento de concretização de si, que se dá necessariamente porque é o desenvolvimento do concreto, e contingencialmente porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações”.

Sendo assim, a identidade docente é considerada complexa e difícil de ser definida, uma vez que são inúmeros os discursos atribuídos a ela e, são muitos também, os contextos locais em que os professores estão inseridos, mas ao mesmo tempo, é um processo que se faz e se refaz nesses mesmos contextos, que esta em vias de mudança e que permite pensar o professor como um profissional em permanente construção.

CAPÍTULO III - PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

No processo de formação das profissões no início do século XIX, a palavra profissão não existia na maioria dos países. O termo foi definido para descrever as formações sociais do trabalho no contexto da classe média e principalmente para caracterizar o processo de especialização do trabalho na produção e reprodução de bens, assim como, para reforçar o prestígio profissional de algumas profissões liberais em ascensão como o caso do direito e da medicina.

A palavra profissão, portanto, não é neutra e nem desprovida de intencionalidade, pois carrega sentidos construídos historicamente pelas mudanças na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho, que edificaram as bases do processo produtivo capitalista e a organização social baseada nos princípios neoliberalizante da vida moderna, ou seja, falar de profissão é se reportar a carga de sentidos que ela carrega e as intencionalidades que são expressas em um determinado contexto social. Para Popkewitz (1992, p.38):

A utilização da palavra profissão não implica a existência de uma definição fixa e universal, independente do tempo e do lugar. Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam.

Imbernón (2011) destaca que o termo profissão é um conceito que, no campo das ações sociais, alude a um modo particular de exercê-la, não sendo fácil de ser aplicado para todas as ocupações, pois não é um termo cujos limites de aplicação encontram-se definidos.

Dessa forma, no debate sócio-histórico sobre as profissões, o modelo idealizado para definir as características de uma profissão, deveria ser separado das funções do Estado, com foco na autonomia dos profissionais, no conhecimento técnico, no controle da profissão sobre remunerações e ainda na configuração de um corpo de princípios éticos e morais do trabalho. Contudo, para Popkewitz (1992, p.39) “este tipo ideal tem uma frágil base de sustentação, na medida em que ignoram as lutas políticas, os confrontos e os compromissos que estão envolvidos na formação das profissões”.

Neste sentido, essa definição das profissões serve apenas para identificar um grupo de profissionais altamente formados, com um conjunto de saberes e conhecimentos especializados e que presta um serviço de relevância pública, além de gozarem certos privilégios jurídicos em relação a outros trabalhadores.

Essa retórica ideológica que define as profissões, proclama um discurso que se constrói a partir da autonomia, integridade e responsabilidade no desenvolvimento da atividade profissional, anunciando uma espécie de profissionalismo, que traria as profissões maior prestígio social, melhores condições de trabalho e de remunerações, o que não se materializou na maioria das profissões na sociedade contemporânea, inclusive na profissão docente.

Podemos dizer que, nos últimos tempos, as profissões vêm sendo estruturada e organizada nas sociedades com uma grande carga de valores culturais e estão intimamente ligadas ao mundo do trabalho, ao movimento de empresas, das políticas e programas de formação, aos salários, ao que irá definir o caminhar da profissão, ao prestígio e à consideração profissional (Ens, Gisi & Eyng, 2010).

Ramalho (2003) ao considerar os processos históricos na definição das profissões apresenta três modelos da sociologia clássica que tem definido as características das profissões. O primeiro modelo, conhecido como estrutural funcionalista se baseia num conjunto de características e critérios que conformariam as bases para a passagem de uma ocupação para uma profissão. Nesses critérios, deveriam prevalecer a liberdade e autonomia para decidir o exercício da profissão, o monopólio legal para o recrutamento dos seus membros, o emprego de conhecimentos sistematizados e especializados para solucionar os problemas de sua clientela, a defesa de direitos e privilégios através de associações e organizações profissionais e principalmente o exercício da profissão por meio da formação de seus membros em instituições próprias com titulação legal.

O segundo modelo, denominado de processo, considera além das características definidas no modelo estrutural funcionalista, que as ocupações devem passar por diferentes estágios para ocupar o *status* de profissão. Assim, nesse modelo, as profissões devem apresentar uma denominação social exclusiva, com o desenvolvimento da atividade profissional em tempo integral, compartilhar de um código de ética que garanta o cumprimento dos deveres e das responsabilidades da profissão, com forte punição aqueles que descumprirem as normas e regras estabelecidas, além de criar instituições nacionais

para defender os interesses profissionais e fomentar estratégias políticas que garanta o apoio social.

Já o terceiro modelo, procura enfatizar o poder como elemento chave que pode elevar um ofício, uma ocupação a gozar de um conjunto de privilégios, direitos e deveres. Neste modelo, as lideranças e dirigentes ganham destaque na organização das lutas e das resistências contra os grupos sociais ou instituições que não permitem os avanços na profissão e por assim dizer, é através da profissão que se concretiza as vitórias e as conquistas dos privilégios e da elevação do status dos seus membros.

Essas definições do modelo ideal das profissões também afetam a organização do processo de formação do sistema educativo e da profissão docente, uma vez que os professores almejam um maior prestígio social, melhores condições de trabalho e de remunerações dignas e precisam desenvolver competências e habilidades para praticarem o currículo escolar. Entretanto, de acordo com Popkewitz (1992), discutir a questão do profissionalismo, no contexto da profissão docente, sem levar em consideração as questões estruturais da educação é submergir a forma como o processo educativo foi produzido historicamente. Popkewitz (1992, p.40) ao se reportar a essas questões considera que:

A nível ideológico, temos de concordar com a retórica oficial: os professores deveriam exercer a sua autonomia, integridade e responsabilidade....No entanto falar de profissionalismo, integridade e responsabilidade sem tomar em consideração as relações estruturais que configuram o ensino é perder de vista a forma como a atividade educativa foi determinada historicamente.

Dessa forma, podemos verificar a partir dos modelos apresentados pela sociologia clássica das profissões que os professores não se encaixam no perfil traçado para a configuração de uma profissão, uma vez que a atividade docente é regulada, na maioria dos países, pelos estados nacionais, com forte pressão na definição dos currículos de formação, da atividade profissional e remuneração. Daí a necessidade de estabelecermos a definição da identidade docente para posteriores formulações da profissão docente, utilizando o processo de profissionalização como parâmetro na busca dessa concepção, o que implica construir um movimento de “negação dialética” dos modelos da sociologia clássica, e ao

mesmo tempo, considerar deles os elementos que possam, por sua vez, orientar a busca de sua identidade (Ramalho, 2003).

Com base nessas concepções sociológicas clássicas das profissões, a formação de professores seguiu uma ênfase maior na aquisição de conhecimentos práticos em detrimento do processo de construção intelectual, minimizando sua capacidade de organizar e regular a própria profissão, a perda da autonomia e a capacidade de pensar enquanto categoria nas transformações ocorridas nas suas condições de trabalho e nas tarefas que realizam, pois de acordo com Popkewitz (1992, p.45):

Não deixa de ser irônico, no entanto, que o desejo de produzir novos graus de liberdade e autonomia dos professores, graças às Ciências da Educação, tenham produzido historicamente efeitos contrários no que diz respeito às suas responsabilidades. As novas tecnologias em desenvolvimento tendem acentuar a regulação da vida do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros.

Esse profissionalismo tem ganhado destaque na proposição de políticas para a educação desde o início do século XIX, marcado principalmente pela diferenciação dos professores em dois grupos que não dialogam entre si, pois de um lado, estão os que possuem uma formação especializada e gozam de certo *status* social, e de outro os professores do ensino básico, que são submetidos a uma burocracia estatal, disfarçada de profissionalização, que provoca no trabalho docente uma progressiva perda de uma série de qualidades, assim como o sentido e o controle de seu próprio trabalho, o que Contreras (2002, p.37), ao analisar o processo do trabalho docente, definiu como proletarianização:

A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o seu trabalho e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente que dá lugar a outro fenômeno descrito no processo de proletarianização.

Garcia (2011), ao se reportar a formação de professores no Brasil, apresenta também essa dualidade histórica nos cursos formadores de professores na educação básica

em relação à separação formativa entre professores com formação geral para atuar na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental e professor das disciplinas específicas. Essa diferenciação criou um valor menor socialmente para o professor polivalente em relação ao professor “especialista”, não só na questão das legislações instauradas, como também, na carreira e nos salários, e, sobretudo, nas imagens e representações da comunidade social sobre esses profissionais.

Para Nóvoa (1992, pp.22-23) é esse controle das políticas organizadoras do processo educativo que tem permitido o rebaixamento das condições de formação dos professores, pois acentua a redução dos conteúdos e do tempo de formação, permitindo uma menor exigência intelectual e científica, além de instaurar práticas de controle moral e ideológico sobre os professores e ainda:

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os *atores* dos *decisores*, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A *tutela político-estatal* tende a prolongar-se através de uma *tutela científico-curricular*, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente.

Contudo, Nóvoa (1992, p. 24) reforça a ideia que cabe aos processos formativos dos professores desempenharem um papel importante na conformação de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas e considera que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e forma-se, não compreendendo a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também, não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

Nessa perspectiva, há um grande esforço intelectual e teórico em tomar como ponto de partida para a questão da profissionalização o conhecimento profissional dos professores, tomando como base suas práticas e suas expectativas no que concerne ao

conceito de profissão, docência, ensino, aprendizagem, dentre outros, o que permitirá germinar um novo entendimento e uma referência conceitual para direcionar a formação de professores.

A profissionalização docente não só representa um movimento ideológico em torno das representações individuais e coletivas da atividade docente, mas um esforço contínuo em mudar as características dos contextos de sua atividade profissional, o que nos permite pensar a formação docente a partir de outros modelos formativos.

Ramalho (2003) ao refletir sobre a formação dos professores aponta para a existência de um modelo formativo que mistura tendências do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional. Segundo a autora, nesse modelo, o professor é identificado como mero executor/reprodutor e consumidor dos conhecimentos produzidos pelos especialistas da educação, minimizando seu importante papel no processo de construção da profissão e rebaixando sua condição profissional.

Portanto, pensar na profissionalização docente significa romper com esse modelo técnico, racional e tradicional na formação dos professores, trazendo para o debate a necessidade de uma revisão profunda nas políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente, como também, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, o que significa reconhecer o professor como produtor de sua identidade.

Para além dessas questões aludidas, Gatti (2011) propõe que para os professores seja atribuído um valor social diferenciado em decorrência da importância que esse profissional tem para as novas gerações e conseqüentemente pelas características requeridas aos professores em relação ao seu conhecimento das áreas de conteúdo escolar, aliados aos de pedagogia e aos de didática, do desenvolvimento sociocognitivo de crianças e jovens, da formação de valores, entre outras.

A referida autora, destaca ainda, que a verdadeira profissionalização para os docentes se materializa no reconhecimento social da profissão e na adoção de ações que melhorem as condições de trabalho e a remuneração desses profissionais para a sustentação de sua própria sobrevivência e de sua família. Assim Gatti (2011, p. 138) enfatiza que:

Com essas considerações queremos sinalizar que a discussão sobre carreira e salário dos professores tem de ser colocada e considerada de maneira um pouco diversa em relação a outras categorias de

trabalhadores. Também, é preciso agregar, nessa discussão, a questão da fundamental importância dessa categoria de profissionais para a formação de cidadãos em geral, tanto em seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade como em seus aspectos produtivos. Sem o trabalho dos professores da educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais (Gatti, 2011, p. 138).

Contudo, podemos dizer que as condições de trabalho e as remunerações dos professores, no Brasil, não correspondem ao seu nível de formação e as atribuições sociais conferidas a eles, o que tem levado a uma verdadeira crise no comportamento dos docentes, na sua identidade e sobrevivência, desencadeando uma forte pressão e luta pela melhoria das condições de trabalho e da sua remuneração, como muito bem afirma Gatti (2011, p. 144):

No entanto, pelas análises realizadas, observa-se que os salários dos professores brasileiros são bem menores do que o de outros profissionais que têm o mesmo grau de formação, e essa remuneração coloca os professores na penúltima posição no rol de países estudados, sendo um pouco mais alta apenas em relação aos professores da Nicarágua.

É evidente também, que há muito tempo a formação dos professores tem sido alvo de uma completa pulverização no que se refere à diversidade curricular, com vasto rol de disciplinas que não permitem uma base formativa clara e consistente, o que se presume uma frágil preparação para o exercício da docência.

Além do mais, as imagens socialmente construídas da profissão docente submetem os professores a um paradoxo que dificulta o processo de afirmação de sua identidade profissional, pois de um lado, há uma desvalorização da profissão e a perda do prestígio social em consequência, principalmente, da questão salarial, carreira, condições de trabalho e formação de professores, e por outro lado, há a preservação simbólica da profissão, no que se refere às expectativas sociais de tê-los como profissionais responsáveis pelo futuro das gerações, o que para Nunes & Monteiro (2007, p. 29) representa que:

A imagem que tem de si próprios, e as imagens profissionais e de seu trabalho não são positivas, se comparadas a outras profissões consideradas mais nobres pela sociedade capitalista, o que pode provocar uma crise de identidade, auto-depreciação pessoal e profissional e o abandono da profissão, sendo essa pouco atrativa e competitiva em termos salariais no mundo do trabalho.

Pesquisas autobiográficas com professores no Brasil (LELIS, 2011), tem apontado nas ultimas décadas, que a maioria dos professores estão esgotados em seus recursos culturais, não só pelas condições desfavoráveis da profissão, como a precarização das escolas, salários, carreira, carga horária excessiva de trabalho, mas também, pelas novas exigências e responsabilidades que são submetidos a desempenhar na escola e que extrapolam as competências e habilidades que são construídas pela experiência e pela sua formação.

Essas questões apresentadas acima, sobre a profissão docente, têm desencadeado mudanças significativas na subjetividade e sociabilidades dos professores, pois ao lado da desvalorização profissional se alia um discurso, cada vez mais presente nos contextos sociais, de profissionais pouco competentes e desqualificados intelectualmente para o exercício profissional e para lidar com elementos basilares do processo educativo e da formação dos alunos.

Essas imagens socialmente construídas do professorado provoca uma culpa intersubjetiva por não responder as exigências da atividade educativa no interior da escola, incorporando um discurso missionário, sacerdotal, vocativo e familiar da profissão, que diminui o fardo da culpa, mas que não contribui para análises mais críticas sobre si, sobre a escola e principalmente sobre as forças que operam para impedir qualquer mudança no seu *status* profissional, apesar das associações e sindicatos de professores e instituições formadoras lutarem por outros olhares e alternativas que discutam a atividade docente, como atividade profissional. Neste sentido, Lelis (2011, p. 61) afirma que:

A domesticidade pode se tornar um sério obstáculo ao processo de profissionalização do docente, pois, para superá-la, isso implica não só a definição de outros modelos de remuneração, mas também a delimitação de competências, a institucionalização de preâmbulos

do ponto de vista da formação inicial e do exercício da própria atividade.

Essas contribuições ajuda-nos refletir sobre a crise da profissão docente, que se acentua na medida em que não se questiona o controle, a organização e as forças que regulam a atividade profissional, mas que também atribuem um comportamento técnico- instrumental a serviço de uma ordem social pautada nos princípios neoliberais. Para além dessas questões aludidas que desqualificam a profissão docente, é importante levar em consideração dimensões específicas, ligadas à atividade educativa, que afetam as realidades dos professores e criam uma separação entre eles, como as polaridades campo/cidade, escola pública/escola particular, educação básica/educação superior, entre outras.

Nesta perspectiva, Nunes e Monteiro (2007), afirmam que a cultura docente se materializa em um dado contexto de trabalho, a partir das determinações dos sujeitos e de seus projetos educativos que vão configurando a profissão docente, dando a ela, sentidos, valores, significados, identidades e vozes.

Dessa forma, insistir no discurso da profissionalização como estratégia de desenvolvimento profissional docente, não só sinaliza a construção de uma cultura docente situada em um determinado contexto histórico, mas também, a construção de uma identidade coletiva que irá romper com o individualismo e com as práticas de isolamento em sala de aula, nas palavras de Farias (2007, p. 79):

Neste sentido, o ser docente está vinculado aos elementos históricos que constituem o cenário no qual o professor se expressa como pessoa e profissional. A identidade, ao mesmo tempo vai diferenciá-lo, posto que suas experiências são singulares, vai torná-lo semelhante a um determinado grupo a qual pertence, nesse caso os docentes. A identidade, portanto, afirma-se no plano individual e coletivo.

Assim, urge a necessidade de buscarmos alternativas ou modelos emergentes de profissionalização que privilegiem os saberes, as competências e o agir profissional dos professores, bem como, o reconhecimento social e maior status do grupo, numa relação

integrada entre a profissionalidade e o profissionalismo, o que para Ramalho (2003, p.11) significa que:

A profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo, etc.

Podemos compreender, portanto, que a profissionalidade está relacionada ao conjunto de características da profissão docente que diferenciam das demais profissões e ocupações. São os conhecimentos específicos, os saberes e as competências e habilidades adquiridas no processo formativo e que são utilizadas no desenvolvimento profissional, ou seja, são os traços que identificam o grupo de professores e que caracterizam os elementos da profissionalização.

Já o profissionalismo se define a partir das reivindicações dos docentes em conquistar um status social diferenciado no mundo do trabalho. Implica as negociações, pelo grupo de professores, através de suas entidades representativas, de se fazerem reconhecer socialmente pelas atividades complexas e demasiadamente difíceis de serem contraídas, que lhes permitem gozar da posse e da autoridade em resolver os problemas do exercício profissional. Nestes termos, Ramalho (2003, p.54) insiste em dizer que:

A profissionalização do professor implica, de um lado, a obtenção de um espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade e de outro que a sociedade reconheça seu valor e a necessidade de seu trabalho. Implica também, e necessariamente, a reivindicação da especificidade de seu trabalho. Isto significa que não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e mantenham as competências necessárias para tal.

Para Ramalho (2003) a profissionalização é um meio pelo qual se desenvolve sistematicamente a profissão, que a partir da prática e da mobilização e atualização de conhecimentos específicos se constroem as competências para atividade profissional. É um processo que não se define pela racionalização de conhecimentos, mas pelo crescimento

intelectual na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização se configura em atos e eventos selecionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional.

Seguindo essa mesma orientação conceitual Garcia (2011) compreende que a profissionalidade também está relacionada ao conjunto de características de uma profissão que são expressas pelos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional. Para ele, essas características são à base da profissionalização e que determinam o espaço autônomo do professor e a constituição de conhecimento e formas de atuação no espaço escolar e consequentemente o reconhecimento social da profissão docente.

Sobre essa questão, Imbernón (2011, p. 25) também diferencia os termos profissionalismo e profissionalização a partir de um novo conceito de profissão docente. Para ele, profissionalismo diz respeito às características e capacidades específicas da profissão, enquanto profissionalização é a socialização dessas características no processo de formação dos docentes e ainda acrescenta:

É interessante analisar o que consideramos atualmente como profissionalismo e profissionalização à luz de um novo conceito de profissão e de desempenho prático desta (assim, profissionalismo – alguns estudos dizem profissionalidade – características e capacidades específicas da profissão; profissionalização: processo socializador de aquisição de tais características), que pretende passar de um conceito neoliberal de profissão (proveniente, sobretudo da sociologia conservadora das profissões de determinado momento histórico) a um conceito mais social, complexo (descrição da atividade profissional e valorização no mercado de trabalho) e multidimensional, em que o processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

Entretanto, a profissionalização se constituirá com o reconhecimento dos docentes como profissionais essenciais ao país, o que passa pela oferta de carreira digna e remuneração condizente com a formação deles exigida e ao trabalho deles esperado. Não se pode camuflar isso com sofismas que não contribuem com a profissionalização dos

professores e a construção de sua identidade profissional com características comuns variadas (Gatti, 2011).

A partir dessas colocações podemos compreender que a profissionalização na docência implica a organização do trabalho dentro e fora do sistema educativo. Ser um profissional da educação, portanto, alude ter domínio de uma série de capacidades e habilidades que permite aos professores serem competentes naquilo que fazem e que são incumbidos de fazerem, além de lhes aproximar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle e de acordo com Ramalho (2003, p. 51) e:

Através da profissionalidade o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho das atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes e na prática ele vai construindo as competências para atuar como profissional.

Para a referida autora, cabe ainda, destacar a questão da reflexão, da crítica, e da pesquisa como elementos fundamentais na profissionalização docente, uma vez que possibilita a participação dos mesmos, na organização de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, o que lhes permite compreender e explicar não só os processos educativos dos quais participa, mas também contribuir para as mudanças educativas no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos, pois segundo Ramalho (2003, p. 39):

No geral, pode-se definir a profissionalização como um processo no qual uma ocupação organizada, normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e esotéricas, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho.

Para Imbernón (2011) a falta de reflexão crítica sobre o discurso na definição das características da profissão, conjugada com as políticas de reforma introduzidas no ensino tem levado a uma descaracterização da profissão docente. Para o referido autor, a aceitação

da atividade docente como profissão não deve ser assumida como privilégio em relação as outras ocupações no ambiente escolar ou extra escolar, mas para reafirmar o compromisso, a responsabilidade, mediante o exercício profissional, o conhecimento específico do professor e da professora, com a mudança e com a emancipação das pessoas.

Ao lado dessas contribuições, Nóvoa (1992), Sacristán (1995) e Gatti (2011) identificam quatro elementos comuns em suas análises que permitem distinguir, uma profissão de outras atividades ocupacionais e que indicam caminhos para contribuir com os estudos sobre a profissionalização e a profissão docente:

- o reconhecimento social da *especificidade da função* associada à atividade;
- o *saber específico* indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- o *poder de decisão* sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma;
- e a *pertença a um corpo coletivo* que partilha, regula e defende o exercício da função e o acesso a ela.

Se analisarmos esses pontos de vistas podemos considerar que a profissionalização docente se define por características objetivas - formação, saberes, remuneração, condições de trabalho e etc, e por características subjetivas, como identidades, *status* profissional, responsabilidades, compromissos assumidos e por princípios e regras preestabelecidos em torno dos objetivos e por uma ética profissional.

Dessa forma, podemos dizer que há um consenso entre esses especialistas em relação aos pontos fundamentais da profissionalização docente. O primeiro ponto diz respeito à formação e organização do saber profissional, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que define o perfil do professor; o segundo, esta relacionado ao status e o reconhecimento profissional, que são definidos pela autonomia e pela valorização do professor, que inclui a formação, as condições de trabalho e a remuneração e por último, a criação de um conjunto de normas e princípios éticos, que permita dá sentido e significado a profissão docente e que seja compartilhado por toda uma coletividade, em que sua razão de ser, seja a unificação dos professores em torno de um projeto emancipatório e de responsabilização e compromisso com a formação da pessoa humana.

Porém, também é verdade, que dependendo do autor, a profissionalização e a profissão docente podem ser identificados como uma exigência de redefinição da contribuição para a produção, como um meio para adquirir maior identidade social, como um critério de redistribuição de poder, como um processo para aumentar a qualidade produtiva, como um pressuposto para a proteção do coletivo, como um processo de constante mudança profissional, como obtenção da proteção da lei (Imbernón, 2011).

Isso leva a crer que a profissionalização só representará um progresso, do ponto de vista social, de acordo com Ramalho (2003) se o aumento do nível de instrução das novas gerações se tornar suficientemente prioritário para que possamos lhe dar um valor. Qualquer processo de profissionalização passa em determinadas fases por decisões relativas, por exemplo, ao nível de formação do profissional, ao seu salário, ao seu conjunto de encargos, ao seu grau de autonomia.

Cabe constatar, porém, que a legislação brasileira vigente, quando utiliza os termos “profissionais da educação” incorpora a ideia da qualificação docente, da formação inicial e continuada, das condições de trabalho e remuneração, que traduzem os aspectos emergenciais das políticas públicas para profissão docente.

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. “Os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (Shiroma, 2005, p. 433). Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo *locus* de poder está constantemente mudando.

Assim, podemos citar como legislação importante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394 e 1996, que institui a valorização dos profissionais da educação entre os princípios com base no qual o ensino deve ser ministrado em todo o país. Essa inclusão evidencia a compreensão de que a profissionalização do magistério é condição para garantir padrão de qualidade à educação pública escolar. Todavia, entendemos padrão de qualidade como um agregado de ações políticas voltadas para o desenvolvimento das atividades educativas em todos os seus níveis e contextos, ou seja, um conjunto de ações interligadas que extrapolam o chão da escola e a vida do professor que se liga a este chão.

A partir do que assegura a LDB 9.394/96 dentro da questão da profissionalização do magistério é preciso entender que esta profissionalização não se resume a formação profissional, mas envolve alternativas que garantam condições objetivas de trabalho e de atuação profissional junto a uma realidade escolar que se extrapola para um contexto mais amplo e respeitem as práticas pedagógicas construídas ao longo da experiência profissional, que marcam a identidade docente e por assim dizer a sua presença no contexto educacional. Neto (2007, 42) ao realizar um profundo estudo dos impactos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na profissionalização do professorado considera que:

Um aspecto final, porém não menos importante diz respeito a delimitação do campo de exercício do professor e definição de suas competências profissionais. A Lei nº 9.394/96 (art. 13) teve o mérito de definir as atribuições que são inerentes ao professor, o que constitui um passo a mais na direção da profissionalização dessa categoria. Nos termos em que se encontram organizado o mundo social e o mundo do trabalho, a profissionalização de uma atividade laboral é um instrumento de grande significação para a valorização dessa mesma atividade. As sociedades contemporâneas tenderam a valorizar as atividades que se profissionalizaram.

Entretanto, Nunes & Monteiro (2007) consideram que as políticas públicas em educação desenvolvidas pelos diversos governos, nos últimos tempos no Brasil, demonstram pouca contribuição para tornar a profissão docente uma profissão prestigiada, valorizada e bem remunerada do ponto de vista, não só do discurso, mas, sobretudo de ações concretas, condições que combateriam a desprofissionalização e a proletarianização do professorado.

Talvez a mensagem mais importante quando consideramos o professor como profissional da educação, seja a articulação e materialização dos elementos presentes na profissionalização para que todos os professores tenham as mesmas condições e preparo para enfrentar os desafios de sua profissão e por assim dizer, tenham as mesmas bases formativas, com as mesmas condições epistemológicas, científicas, metodológicas, didáticas, pedagógicas para se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente.

Sem mais preâmbulos, acredita-se que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”, e como tal, deve ser acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias, no dizer de Garcia (2009, p. 7), que complementa também:

O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos.

Certamente, será preciso muito tempo para alcançar esse nível desejado na profissão docente, contudo é preciso pensar a profissionalização como estratégia de emancipação e de organização do trabalho docente, para isso, será necessário estudar os cenários, as políticas públicas para a educação e por assim dizer as expectativas e a compreensão dos professores sobre o seu trabalho, sobre sua atividade educativa e por assim dizer, sobre sua identidade profissional.

CAPÍTULO IV – REFERENCIAL METODOLOGICO

A produção do conhecimento científico representa o movimento do ser humano, por meio da pesquisa, em busca de resposta para problemas, próprios de determinados tempos/contextos. Chizzotti (2010, p.11) ressalta que a pesquisa visa, dentre outras questões “transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias”. No sentido apresentado pelo autor referido é possível presumir que as teorias representam a materialidade do esforço em busca de respostas e transformações. A Teoria das Representações Sociais, não diferente desta perspectiva, se configura como parâmetro que respondeu e continua respondendo a indagações construídas a partir de objetos psicossociais que se revelam na cotidianidade das instituições, dos grupos, do imaginário social e assim por diante.

Após estabelecer as opções teóricas e esboçar o debate em torno dos principais conceitos e discussões que as sustentam, apresentados nos capítulos I, II, III, passamos a discorrer acerca do referencial metodológico que orientou o percurso à produção desta dissertação, demarcado pelas características do tipo de pesquisa adotado na investigação, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e os elementos técnicos para a análise dos resultados.

Esses demarcadores são importantes a medida que reconhecemos a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.16). Por meio dela, somos capazes de lidar com maior eficiência com impasses produzidos no processo de apreensão e tratamento cientificamente de um dado fenômeno recortado em forma de objeto de investigação.

Em se tratado especificamente da educação, é importante destacar que as questões de natureza metodológica ainda passam por dilemas que são próprias das características dos objetos pensados neste contexto. Dada a complexidade dos mesmos, é sempre um desafio pensar um conjunto de técnicas procedimentais que atendam às necessidades oriundas do processo de busca de repostas para determinadas indagações. Contudo, para Bogdan & Biklen (1994) muitos esforços têm se somado no sentido de fortalecer uma perspectiva de pesquisa pautada na descrição, na indução, na teoria fundamentada e nos estudos das percepções pessoais, ou seja, de uma perspectiva de pesquisa qualitativa.

Se considerarmos que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele” (LÜDKE & ANDRÉ, 2013, p. 1-2), a proposta aqui apresentada atende essas prerrogativas, na medida em que oferecem os elementos fundamentais constitutivos de um processo de produção do conhecimento científico, presentes desde a introdução até os momentos finais desta pesquisa.

A seguir, realizamos a exposição das opções metodológicas que delinearam os caminhos trilhados pela investigação, acreditando que antes de explicitar as técnicas da pesquisa, seja necessário compreender a teoria do conhecimento que a sustenta, uma vez que na produção do conhecimento, os procedimentos e a técnica estão subordinados a determinações epistemológicas⁸ e axiológicas⁹.

4.1 - Enfoque da Investigação

A presente pesquisa fundamenta-se no enfoque qualitativo que toma a investigação como um processo de observação e análise da realidade dos sujeitos envolvidos na investigação, a fim de coletar informações acerca dos fatos e fenômenos que se procura estudar. A pesquisa qualitativa requer análise do contexto no qual o sujeito da investigação esta inserido. Busca analisar o contexto de modo geral, recolhendo os dados, minuciosamente, para que sejam avaliados para chegar a uma compreensão do que está sendo pesquisado.

Para Minayo (1994) a pesquisa qualitativa responde as questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste sentido, a investigação qualitativa possui um papel relevante para a aquisição de conhecimentos, pois através dos questionamentos apresentados na

⁸ Epistemológico consiste na possibilidade da construção do conhecimento científico e nos limites e problemas que vem enfrentado ao longo de sua evolução, quanto à veracidade de sua construção e a natureza em que se desenvolve (AMADO, 2008, p.20).

⁹ Axiológico no sentido de produzir o conhecimento por meio dos valores que nos permite apreciar, julgar e conhecer uma realidade, um objeto, um ato ou uma ideia (JAPIASSU, 1993, p.25).

investigação se verifica as ideias, concepções e experiências, entre outros que são vividas e colocadas em práticas pelos sujeitos da pesquisa e que dão sentido a experiência humana, a fim de entender as regularidades dos fenômenos e prever circunstâncias futuras.

É nesse amálgama que a Teoria das Representações Sociais se movimenta, à medida que toma as construções representacionais, portanto, das imagens e sentidos como referência para tratar de realidades produzidas a partir e em razão das representações sociais de determinados grupos sobre determinados fenômenos.

Minayo (1996) acrescenta ainda, que o método qualitativo se define como aquele capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, as relações e estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento, na sua transformação, como construção humana significativa.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa ocorre em diferentes contextos da vida e a qualidade da investigação recai sobre os sujeitos que são as fontes diretas do ambiente pesquisado. Entendo qualidade a partir de níveis fundamentais, como epistemológicos e filosóficos, assim como níveis mais concreto (Flick, 2009), ou seja, de operacionalização da pesquisa.

É importante ressaltar, ainda, que o pesquisador, enquanto investiga, não pode deslocar o sujeito do seu ambiente natural, pois estará negando a importância das forças produzidas no contexto da pesquisa e conseqüentemente não irá compreender a importância do objeto estudado em sua totalidade, o que para Ludke & André (2013) significa dizer que a pesquisa qualitativa é uma importante abordagem de investigação científica que muito tem sido utilizada para estudar as questões educacionais e as explicações e interpretações dos sujeitos da escola neste contexto real onde os processos de construções representacionais se processam.

De acordo com essa abordagem o conceito de pesquisa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: o ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Como já afirmamos, na pesquisa qualitativa os investigadores tendem a analisar seus dados de maneira indutiva. Ele planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (Bogdan & Blikien, 1994). Assim, na

pesquisa qualitativa em educação os investigadores estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, na tentativa de perceber aquilo que experimentam e interpretam em suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo em que vivem.

4.2 - Descrição do Objeto de Estudo

Partindo das análises sobre a pesquisa qualitativa ser desenvolvida no *lócus* dos acontecimentos e dos fenômenos estudados, a nossa investigação ocorreu no município de Almeirim, localizado na região norte do Brasil, na margem esquerda do rio Amazonas, oeste do Estado do Pará com a participação de 44 professores ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores – PAFOR que trabalham na rede de ensino do município de Almeirim, atuando de 1º ao 5º ano do ensino fundamental e na educação infantil, tanto no espaço urbano quanto no rural.

O Programa Nacional de Formação de Professores – PAFOR é uma política nacional para a formação dos profissionais do magistério da educação básica pública, instituída a partir de 2009 pelo Ministério da Educação - MEC em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Esse programa de formação de professores objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como, inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Dentre os cursos ofertados pelas instituições formadoras integradas ao PARFOR no município de Almeirim, optamos pelo curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, que forma o professor dentro de um perfil profissional para atuar na organização e gestão de sistemas e unidades escolares, projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência com base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Dessa forma, a universidade é o *locus* privilegiado para a ocorrência da formação dos professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental¹⁰ é o curso de pedagogia forma

¹⁰ Atualmente, as séries iniciais são tratadas a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que reorganiza o ensino fundamental em nove anos, como primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental.

o professor para atuar no fenômeno educativo, ou na prática pedagógica intencional, ocorrida dentro ou fora das escolas.

4.3- Desenho da Investigação

4.3.1 - Problema da Investigação

Os fatores considerados importantes para a valorização profissional (salários, formação e condições de trabalho) não dão conta de explicar as dificuldades que os professores possuem de compreender a profissão e a carga de sentidos que ela carrega em relação a conformação identitária, daí a necessidade de estabelecermos conexões entre a dimensão profissional e os atravessamentos psicossociais para pensar a identidade docente, buscando compreender a seguinte questão: **as representações sociais de professores sobre sua profissão implicam na conformação identitária e no exercício da docência?**

4.3.2 - Objetivos da Investigação

➤ Objetivo Geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar as representações sociais de professores sobre a sua profissão e as implicações para a conformação identitária e o exercício da docência.

➤ Objetivos Específicos

Objetivando entender as representações sociais expressadas pelos professores sobre os sentidos e significados da profissão docente no contexto da formação inicial no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará elencou-se como objetivo específicos:

1 – Descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA. Para o alcance deste objetivo realizou-se a seguinte indagação: Qual o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA sujeitos da pesquisas?

2- Destacar os elementos da profissão docente que são importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim-PA. Para atingir este objetivo elaboramos o seguinte questionamento: Que elementos da profissão docente são considerados importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim- PA?

3 - Identificar as representações sociais sobre a profissão docente que influenciam na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA. Para alcançar este objetivo elaboramos a devida indagação: Que representações sociais sobre a profissão docente influencia na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA?

4 - Verificar em que se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente. Para atingir este objetivo procuramos realizar o seguinte questionamento: Onde se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente?

4.3.3 - Paradigma da Investigação

Essa investigação se sustenta no paradigma interpretativo que procura traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social a partir das interações e dos comportamentos produzidos pelos sujeitos em sociedade, buscando elaborar uma descrição direta das ideias ou imagens concebidas do objeto de estudo, de acordo com as características que os identificam e o individualizam.

Esse tipo de paradigma surgiu em contraposição aos problemas identificados nos modelos de pesquisas positivistas, que solidificada em princípios próprios, defende a utilização de métodos variados na interpretação da realidade. Para Neves (1996, p. 1) o paradigma interpretativo da pesquisa qualitativa se constrói com base num “conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

Portanto, na pesquisa qualitativa interpretativa não há preocupação com a produção de dados numéricos manipuláveis em fórmulas matemáticas e destinados à construção de gráficos e tabelas que retratam de forma reducionista os achados da pesquisa.

Dessa forma, nossa investigação se desenvolveu com base no modelo não experimental de investigação, pois nesse modelo não há manipulação deliberada das variáveis, haja vista que se desenvolvem no ambiente natural da pesquisa, seguida de posteriores análises. De acordo com Sampiere et al. (2006, p. 225) a pesquisa não experimental é:

É uma pesquisa sistemática e empírica na qual as variáveis independentes não são manipuladas porque já ocorreram. As inferências sobre as relações entre variáveis se realizam sem intervenção ou influencia direta e, essas relações são observadas tal como se deram em seu contexto natural.

Sampiere et al. (2006) ao se reportar a pesquisa não experimental afirma que nesse modelo “estamos mais perto de variáveis hipoteticamente “reais” e, como consequência, temos maior validade externa (possibilidade de generalizar os resultados a outros indivíduos e situações cotidianas)” (p.239).

Para tanto se trata de um estudo transversal, uma vez que a coleta de dados ocorre em apenas um momento, a fim de descrever as variáveis da pesquisa. Ao se falar em estudo transversal Sampiere et al. (2006, p.242) diz que “Os estudos transversais fazem observações em um único momento do tempo”.

A amostra se constituiu pela População total dos professores ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – núcleo Almeirim, ou seja, não houve nenhum calculo para delimitar o número de professores que seriam pesquisados. Todavia para iniciar o processo de investigação e coleta de dados, solicitamos a todos os professores a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa, sendo os dados coletados inseridos no programa informático para o estudo estatístico (SPSS 15).

Assim, no contexto metodológico, a pesquisa obedeceu às seguintes fases:

- 1ª fase: Revisão da literatura como aporte teórico a pesquisa.
- 2ª Fase: Seleção da amostra da pesquisa.
- 3ª fase: Organização dos instrumentos da pesquisa e sua validação.
- 4ª fase: Constatação da validez através da opinião de especialistas
- 5ª fase: Aplicação dos instrumentos.
- 6ª fase: Disposição dos dados num programa estatístico.
- 7ª fase: Análises e processamento dos dados estabelecendo parâmetros de análise.
- 8ª fase: Conclusão (recomendações e impacto) dos resultados obtidos.

4.3.4 - Tipo de Investigação

Para o alcance desta investigação, optamos pela pesquisa qualitativa descritiva-explicativa, pois este tipo de investigação registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica suas causas. Por exigir maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo a pesquisa explicativa procura identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou variáveis que afetam o processo, buscando definir os modelos teóricos e gerar hipóteses ou ideias por força de deduções lógicas.

A pesquisa descritiva tem a característica de determinar população ou fenômeno, estabelece a semelhança entre variáveis e define sua natureza. Neste sentido, a pesquisa descritiva dá ao investigador a liberdade de desenvolver seu trabalho com mais autonomia e uma aproximação maior com o ambiente e os sujeitos da pesquisa, ao tratar sobre essas questões Almeida (1996, p.104) afirma que:

A pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar, analisar e ordenar dados, sem manipulá-los, sem a interferência do pesquisador. A pesquisa descritiva utiliza para coleta de dados técnicas específicas, dentre as quais destacamos a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e observação.

Tais reflexões nos levam ao encontro das aspirações de Bogdan & Biklen (1994) quando apontam que nos estudos descritivos os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam considerar os dados em toda sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Nesse sentido, a escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados. A descrição funciona bem como método de coleta de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio. Nessa perspectiva, a pesquisa descritiva oferece ao investigador um leque de opções e técnicas que devem ser utilizadas para aproxima-los da situação

investigada, permitindo assim, um diálogo, mas espontâneo entre os envolvidos na pesquisa.

Portanto, considera-se que os dados coletados em uma pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc. Toda a informação obtida da realidade no contexto em que a pesquisa será realizada é de grande relevância, pois é a partir dela que se constituirá o *corpus* de análise da pesquisa.

Considerando que a pesquisa qualitativa toma o contexto real como *locus* privilegiado da sua ação investigativa, apresentamos a partir daqui o contexto a partir do qual nos colocamos a problematizar as representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional dos professores egressos no curso de pedagogia da universidade federal do oeste do Pará – núcleo Almeirim.

4.3.5 - Hipóteses

Com base nos questionamentos da pesquisa e a fim de percorrer o objeto da investigação a partir de um aporte que assegure a sua clareza e definição, formulou-se as seguintes hipóteses:

Ha: As imagens e sentidos produzidos pelos professores sobre a profissão docente, desprofissionaliza os professores e produz a conformação de uma identidade profissional fragmenta e ambígua que implica no exercício da docência.

Ho: As imagens e sentidos produzidos pelos professores sobre a profissão docente, não desprofissionaliza os professores e não produzem a conformação de uma identidade profissional fragmenta e ambígua e, que, portanto não implica no exercício da docência.

4.3.6 - População e Amostra

A coleta de dados foi realizada com 44 professores da rede municipal de ensino ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – núcleo de Almeirim.

A seleção dos professores-alunos da turma 2010 do curso de pedagogia se deu em virtude de estarem ressignificando seus conhecimentos e suas práticas, por meio das

leituras de textos, livros e experiências vivenciadas na universidade e por estar em fase de conclusão do curso, o que permite descrever e relacionar com mais precisão as informações sobre as representações sociais de professores sobre a profissão docente e a constituição de sua identidade profissional.

A pesquisa foi constituída pela população total, ou seja, todos os professores matriculados na turma 2010 do curso de pedagogia participaram do processo de coleta de dados. Assim, não se aplicou nenhuma formula para o calculo de amostra.

A opção pela População Total dos professores do referido curso se constituiu também por estarem inseridos em diferentes etapas e modalidades da educação básica e em diferentes contextos (área urbana e rural), tendo em vista que quanto maior o universo a ser pesquisado menor seria incorrer em erros, além de que por amostragem poderíamos ter que realizar sorteios entre os professores, o que não ajudaria na obtenção dos dados sobre as ideias, sentidos e significados que eles possuem sobre a profissão docente e sua conformação identitária.

Para Sampiere et al. (2006, p. 252) a definição da amostragem da população dos sujeitos pesquisados cabe ao investigador antes mesmo de iniciar a coleta de dados, pois algumas incursões científicas tem se baseado em amostras que não descrevem o suficiente as características de uma população ou retiram a amostra de maneira automática, e acabam por fazer generalizações imprudentes.

4.3.7 - Participantes ou Sujeitos da Pesquisa

Como já descrito anteriormente os sujeitos da pesquisa são professores da rede municipal de ensino ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará- núcleo de Almeirim, através do Programa Nacional de Formação de Professores – PAFOR, que em articulação e parceria com os Estados e municípios da federação, procura formar os professores em nível superior para atender as exigências da formação mínima exigida para o ingresso na carreira de professor e melhorar os índices da qualidade da educação básica.

4.3.8 - Procedimentos Adotados

A pesquisa iniciou-se com a apresentação do projeto de investigação para os professores, informando os objetivos e os procedimentos metodológicos que seria realizado para a obtenção dos dados, esclarecendo a razão da pesquisa, o teor e o compromisso ético do investigador em utilizar as informações coletadas apenas com fins acadêmicos, assim como, a apresentação de um termo de consentimento em que os professores deveriam assinar caso sentissem vontade de contribuir com a investigação.

Com a aprovação e consentimento dos 44 professores iniciamos a investigação com a aplicação do questionário em um único dia para todos os professores, com local e horário previamente combinado, tendo a presença de todos os professores ingressos na turma de pedagogia da UFOPA no dia 17 de fevereiro de 2015.

Para que os professores não tivessem dúvidas em relação as perguntas do questionário, realizamos a leitura de todas as questões contidas no mesmo, assim como sua relação com a finalidade e objetivos da pesquisa. Como não havia espaços para a identificação dos sujeitos no questionário, foi informado também, que não deveriam colocar nomes ou qualquer símbolo que pudessem identificá-los.

Após aplicação dos questionários aos professores, os dados foram tabulados e lançados em tabelas e gráficos, cuja interpretação e análise contribuíram para a discussão das hipóteses e alcance dos objetivos, bem como conclusões inerentes ao problema da investigação.

Já as entrevistas foram previamente acordadas com os professores, sendo desenvolvida individualmente, com data e hora marcada com os professores e geralmente ocorrida nos locais de trabalho, com tempo delimitado de duas horas para a efetivação das mesmas. Para a realização das entrevistas a seleção dos professores ocorreu de forma aleatória, sem nenhum critério de escolha, a partir da disposição dos professores de contribuir com a pesquisa e de aprofundar as informações fornecidas nos questionários.

4.4 - Adequação dos métodos aos objetivos da tese

4.4.1 - Validez dos Instrumentos

Como critério adotado em qualquer investigação científica e para que o instrumento de coleta de dados se adequasse aos caminhos da investigação com a finalidade de alcançar

os objetivos propostos na pesquisa, o roteiro da entrevista foi validado por oito doutores especialistas na matéria de universidades espanholas e brasileiras.

De posse dos instrumentos de coleta de dados, os profissionais estabeleceram individualmente, parâmetros de avaliação em relação ao conteúdo, relevância, clareza das perguntas aos objetivos propostos, realizando as devidas correções e sugerindo outros elementos necessários para melhorar o conteúdo do questionário e do roteiro das entrevistas.

Para a validação do instrumento da investigação, solicitamos a análise e verificação das questões formuladas e sua adequação com os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção e no número de questões atenderem as especificidades do problema da investigação. A validade do questionário e do roteiro da entrevista foi importante na medida em que evitou transtornos em sua aplicação e maior clareza para os sujeitos investigados em oferecer respostas ambíguas e confusas.

Dessa forma, os instrumentos de coleta de dados seguiram alguns critérios importantes na sua elaboração, que resumidamente podem ser expressos pela: objetividade na investigação; seleção dos indicadores; formulação de itens para cada indicador; projeto piloto dos instrumentos; validação pelos especialistas e prova piloto.

A prova piloto das entrevistas se constituiu com uma pequena amostra de 2 professores, extraída da população total dos sujeitos da pesquisa, sendo processada sem nenhum problema no entendimento das questões apresentadas e na formulação das respostas e sem qualquer ponto negativo apresentado pelos participantes. Posteriormente a experiência da prova piloto, passamos para a realização das entrevistas em sua versão final.

4.4.2 - Técnica de Coleta de dados

Uma das preocupações que mais aflige o pesquisador é a forma de como deverá ser conduzida as questões da pesquisa e a apresentação de dados coerentes que possam atender as expectativas em relação ao objeto e ao problema da investigação. Assim, optamos pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados e pelo questionário, como instrumento que direciona os meios e os caminhos da coleta dos dados, mas também, propiciam uma qualidade da análise e da construção de ideias e interpretações.

4.4.2.1 - Entrevista

A técnica de coleta de dados empregada aos professores foi a entrevista semiestruturada, organizada a partir de um roteiro de perguntas abertas que direcionou uma conversa intencional com os participantes, sem esquemas rígidos de questões, pois de acordo com Trivínos (1995, p.146) “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a oportunidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

As entrevistas semiestruturadas podem ser definidas a partir de uma lista das informações que se deseja de cada entrevistado, mas a forma de perguntar (a estrutura da pergunta) e a ordem em que as questões são feitas irão variar de acordo com as características de cada entrevistado.

Geralmente, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro constituído de questões abertas, feitas oralmente em uma sequência previamente definida e apoiada no quadro teórico, nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa, mas que podem variar. Portanto, a entrevista encoraja o sujeito a falar sobre uma área de seu interesse e consequentemente define a bagagem de informações levantadas pelo investigador e os meios necessários para responder o objeto de estudo em questão.

Para Bogdan & Biklen (1994) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito e as ideias sobre a maneira como eles interpretam os aspectos do mundo. Outrossim, para Lüdke & André (2013) na entrevista a relação que se cria é de interação em uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Essa técnica de coleta de dados é bastante adequada para obtenção de informações, pois, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações de maneira natural para dizer o que pensa, sabe, crer e espera, assim como as razões para suas respostas.

As entrevistas foram realizadas com a participação de 08 professores, selecionados aleatoriamente entre os 44 ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, através do Programa Nacional de Formação de Professores, que representa uma amostra de 18% do total de sujeitos da pesquisa e o corte de saturação, pois na medida em que as entrevistas eram realizadas, observamos que não se apresentava dados novos, que os discursos eram os mesmos e que havia elementos comuns nas respostas, portanto, os 08 professores entrevistados representam o ponto de saturação no processo de coleta de

dados. A coleta dos dados nas entrevistas ocorreu através de gravação em áudio, por meio de um gravador portátil que posteriormente transformadas em textos escritos.

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – NÚCLEO ALMEIRIM**

INDICADORES	OBJETIVOS	ROTERO
SOBRE SER PROFESOR	Identificar as representações sociais sobre a profissão docente que influenciam na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA	1 - O que é ser professor para você? 2 - Destaque as melhores e as piores coisas em ser professor (a). 3 - Quando e porque você decidiu ser professor? 4 - O que você acha mais importante para ser um bom professor
ATUAÇÃO DOCENTE	Verificar em que se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente.	5- Quais são suas perspectivas em ser professore após a conclusão do curso pedagogia. O que você espera com o exercício dessa profissão? 6- Que desafios você enfrenta para ser professor na educação básica? 7 - O curso contribuiu para que você tenha condições de lidar com os desafios em ensinar na educação básica? Por quê?
VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL		8- Em que condições de trabalho você atua em relação a infraestrutura? 9- Em que condições de trabalho você atua em relação ao acompanhamento didático-pedagógico? 10- Em que condições de trabalho você atua em relação ao material didático-pedagógico? 11- Você se sente valorizado do ponto de vista salarial. Por que? 12- Existe formação inicial e continuada ofertada pelo governo municipal aos professores. Como acontece? 13- A você é garantido tempo e condições para auto – avaliar a sua prática docente?
FORMAÇÃO DOCENTE		14- Você está satisfeito com a formação recebida no curso? Por quê? 15- Que aspectos positivos e negativos você apontaria com relação ao curso de licenciatura em Pedagogia da UFOPA? 16- Que disciplinas contribuíram mais diretamente com o debate sobre formação de professores?. Comente.

Além da entrevista, o questionário teve seu lugar na produção dos dados e serviu para um fim específico dentro da pesquisa a ser tratado a seguir.

4.4.2.2 - Questionário

Em decorrência de trazermos elementos da vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas a todos os professores da turma 2010 do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Núcleo Almeirim, com a finalidade de coletar informações sociodemográficas dos professores e opiniões sobre a profissão docente e atuação profissional. Neste sentido, consideramos relevantes as afirmativas de Severino (2007) ao explicitar o questionário como um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destina a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o as questões do objeto de estudo.

Compreendemos que tal instrumento, colabora com o investigador na tabulação e análise de dados, pois as respostas dos investigados, sendo mais diretas e objetivas, com poucas opções de escolhas, expressam especificidades objetivas do objeto investigado. Severino (2007, p, 125) ao discorrer sobre o questionário o aponta como um:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto de estudo e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Como se procurou mostrar, o questionário é uma das formas práticas empregadas numa pesquisa de campo. O pesquisador elege um conjunto de questões e de resposta definidas para o informante, no qual planeja suas respostas a partir de suas ideias. O questionário com questões abertas ou fechadas permitem alcançar os resultados e satisfazer

o investigador na coleta das informações. Assim, as questões ordenadas a respeito das informações que o sujeito entrevistado deseja descrever no questionário devem ser respondidas em relação ao objeto de estudo.

O questionário utilizado na investigação possui 12 questões que correspondem a dois indicadores, baseados nos objetivos específicos, os quais oferecem com clareza condições para investigar o contexto sócio demográfico dos professores, bem como os conceitos, as ideias e os sentidos sobre a identidade docente que circulam entre os professores.

A utilização do questionário fechado se constituiu a partir de categorias ou alternativas de respostas que foram delimitadas e apresentadas com possibilidades dos sujeitos da pesquisa se limitar a elas e selecionar uma alternativa ou mais de resposta. Como afirma Sampiere et al. (2006, p.327):

Nas questões fechadas as categorias de respostas são definidas a priori pelo pesquisado e apresentadas ao respondente que deve escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta.

Assim como no roteiro das entrevistas, as questões formuladas no questionário também foram validadas por oito doutores especialistas de universidades espanholas e brasileiras, que avaliaram o teor de cada pergunta e sua relação com os objetivos da pesquisa, tomando como critério de avaliação o conteúdo das questões, a relevância e sua clareza.

Após a adequação das observações feitas pelos especialistas passamos para a prova piloto do questionário, considerando uma amostra de cinco professores de um total de 44 professores para os testes preliminares, sem nenhuma observação realizada pelos sujeitos quanto as questões apresentadas e tendo todas as questões respondidas sem nenhuma ambiguidade e confusão nas respostas apresentadas. Posteriormente a esses procedimentos adotados na construção do questionário, passamos a desenvolver a pesquisa de campo.

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO INGRESSOS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – NÚCLEO ALMEIRIM**

BLOCO	INDICADORES	ITENS
I	Descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA;	1 – Faixa Etária: 20 a 25 anos () 26 a 31 () 32 a 37 () 38 a 43 () 44 a 49 50 a 55 ()
		2– Gênero: () Masculino () Feminino
		2 - Estado civil Solteiro () Casado () Desquitado () Divorciado () Viúvo () Outros ().....
		4 - Tem Filhos: () Sim () Não.
		5 - Naturalidade:
		6 - Tempo de atuação na educação:
		7 - Cor: () negra () branca () amarela () pardo
		8 - Religião: () espírita () candomblecista () budista () católico () protestante () mulçumana () Outra Qual?.....
		9 - Outra Formação () Técnica. Qual?..... () Bacharelado. Qual?..... () Licenciatura. Qual?..... () Pós-Graduação Lato sensu. Qual?..... () Pós- Graduação stricto sensu. Qual?..... () Outra (s) Qual?.....
		10 - Média salarial: () 1 a 2 salários () 3 a 4 salários () 5 a 6 salários () 7 a 8 salários () 9 a 10 salários
II	Destacar os elementos da profissão docente que são importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim-PA.	11 - Que aspectos da profissão docente são considerados importantes para você? Você pode selecionar mais de uma resposta. () Os conhecimentos necessários para o exercício da profissão () O interesse coletivo acima dos interesses individuais () O pagamento de seu salario () O estabelecimento de normas para o exercício da profissão
		12 – O que faz você se reconhecer como professor? () o tipo de atividade que você faz () o modo que a sociedade lhe percebe () os conhecimentos que você acumulou () a inserção social e política

4.5- Tabela de operacionalização do questionário.

TABELA DE OPERACIONALIZAÇÃO (PROFESSOR)

VARIÁVEL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INDICADOR	JUNTO A QUEM INVESTIGAR	QUESTÕES ELABORADAS
Contexto Pessoal	Descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA;	Dados sociodemográficos	Professores	<p>1 – Faixa Etária: 20 a 25 anos () 26 a 31 () 32 a 37 () 38 a 43 () 44 a 49 50 a 55 ()</p> <p>2– Gênero: () Masculino () Feminino</p> <p>3 - Estado civil Solteiro () Casado () Desquitado () Divorciado () Viúvo () Outros ().....</p> <p>4 - Tem Filhos: () Sim () Não. Quantos.....</p> <p>5- Naturalidade:.....</p> <p>5 - Tempo de atuação na educação:</p> <p>7 - Cor: () negra () branca () amarela () pardo</p> <p>8 - Religião: () espírita () candomblecista () budista () católico () protestante () mulçumana () Outra Qual?.....</p>

Contexto Profissional	Descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA;	Dados sócio-demográficos	Professores	<p>9 - Outra Formação</p> <p>() Técnica. Qual?.....</p> <p>() Bacharelado. Qual?.....</p> <p>() Licenciatura. Qual?.....</p> <p>() Pós-Graduação Lato sensu. Qual?.....</p> <p>() Pós- Graduação stricto sensu. Qual?.....</p> <p>() Outra (s) Qual?.....</p> <p>10- Média salarial:</p> <p>() 1 a 2 salários</p> <p>() 3 a 4 salários</p> <p>() 5 a 6 salários</p> <p>() 7 a 8 salários</p> <p>() 9 a 10 salários</p>
-----------------------	--	--------------------------	-------------	---

Elementos identitários	Destacar os elementos da profissão docente que são importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim-PA.	Profissão e identidade docente	Professores	<p>11 - Que aspectos da profissão docente são considerados importantes para você? Você pode selecionar mais de uma resposta.</p> <p>() Os conhecimentos necessários para o exercício da profissão</p> <p>() O interesse coletivo acima dos interesses individuais</p> <p>() O pagamento de seu salário</p> <p>() O estabelecimento de normas para o exercício da profissão</p> <p>12 – O que faz você se reconhecer como professor?</p> <p>() o tipo de atividade que você faz</p> <p>() o modo que a sociedade lhe percebe</p> <p>() os conhecimentos que você acumulou</p> <p>() a inserção social e política</p>
------------------------	--	--------------------------------	-------------	---

Dentro do percurso de produção do conhecimento científico várias etapas se complementam para responder as indagações construídas em relação a um determinado objeto de investigação. Um dos momentos desse processo é a análise dos dados, que dentro da pesquisa qualitativa é demarcada por um processo de descrição, interpretação e crítica. Trata-se do processo de operacionalização dentro da pesquisa, que relaciona teoria, dados onde o pesquisador, confronta, corrobora, refuta questões que perpassam o cerne do debate ao qual se vincula o objeto em questão. Assim, apresentamos a técnica que orientou esse processo de operacionalização, tratada no subitem a seguir.

4.6- Técnicas de análise de dados

Os dados foram submetidos à uma das técnicas de análise de conteúdo a partir de Bardin (2009), optando-se por explicitar as representações sociais e os sentidos e significados das respostas obtidas no que concerne a profissão docente e sua identidade profissional, alocando as respostas em agrupamentos por unidades de contexto e unidades de sentido, a fim de definir uma grade de categorias temáticas por considerá-las relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, na perspectiva de estabelecer relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações, ultrapassando a simples descrição de informações.

A análise de conteúdo caracteriza-se em metodologias ligadas a pesquisa qualitativa que tem como objetivo descrever, analisar, interpretar e sintetizar a compreensão comunicativa da mensagem dos textos discursivos dos sujeitos da pesquisa, de modo que a mensagem extraída na investigação seja significativa para codificar as descobertas e a relevância teórica atribuída às características que serão realizadas na pesquisa

Portanto, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer elemento da comunicação, pois de acordo com Bardin (2008, p.38) podemos dizer que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimento relativa às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos, ou não.

Assim, a análise de conteúdo visa analisar o conhecimento a partir de variáveis psicológicas, sociológicas, históricas e culturais e com base nas deduções realizadas sobre as mensagens oral, escrita, gestual dos grupos sociais envolvidos na investigação.

Em termos operacionais, Bardin (2008) apresenta seis técnicas de análise, são elas: a análise categorial, a análise de avaliação, a análise da enunciação, a análise proporcional do discurso, a análise da expressão e a análise das relações.

Na pesquisa aqui desenvolvida foi utilizada a técnica de análise categorial, dentro da análise do conteúdo, que segundo Bardin (2008, p.199) “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamento analógicos”.

Franco (2012, p.63) reforça essa compreensão ao afirmar que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. E esse é um processo que pode se materializar dentro da perspectiva semântica, ou seja, que se agrupa para reforçar uma unidade de sentido produzido pelo grupo estudado.

Assim, os dados foram analisados seguindo as três fases da técnica de análise categorial abordadas por Bardin (2008) que será descritas a seguir:

4.6.1 – Pré – Analise

Nesta fase realizamos a organização do material coletado nas entrevistas, transcrevendo minuciosamente os discursos orais dos professores em textos escritos sem omitir nada da mensagem, inclusive os erros, as dificuldades de elaboração das ideias, as interrupções e retomadas dos discursos, etc, na perspectiva de categorizar os elementos presentes e o conteúdo das mensagens que se aproximassem dos objetivos da pesquisa.

A partir desses procedimentos, passamos identificar as unidades das narrativas de contexto dos professores com as siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, que corresponde ao termo professor seguido da quantidade de entrevistas realizadas, para proceder com as leituras das narrativas e comparar os conteúdos das mensagens, realizando um processo de aproximações e distanciamentos dos discursos que circulam entre os professores e consequentemente definir os indicadores que fundamentassem a análise e a interpretação dos dados.

4.6.2 – Exploração do Material

Considerada a fase mais demorada e mais cansativa do processo de análise das entrevistas, marcada principalmente pelo retorno contínuo das decisões domadas na pré-análise, foi o momento de codificar os dados brutos em unidades de registro, de contexto e de sentidos, com a pretensão de descrever as características relacionadas ao conteúdo das mensagens.

Na categorização das narrativas dos professores procedemos com a distinção dos conteúdos das mensagens, dividindo-as em 4 categorias definidas a partir das unidades de registros, sendo determinadas a partir dos elementos ser professor, atuação profissional, valorização profissional e formação.

A partir da categorização das narrativas e das unidades de registros, buscamos extrair as unidades de contextos que sintetizavam os objetivos da investigação e por consequência as unidades de sentidos apresentadas na maioria das narrativas expostas pelos professores.

Nessa etapa, buscamos extrair das mensagens as frases que demarcavam os contextos dos discursos e as expressões que representavam os sentidos e significados da profissão docente, assim como os elementos que constitui a identidade profissional, realizando constantemente uma retomada ao contexto da mensagem como forma de aproximar os conceitos e pensamentos dos professores a realidade, a partir da fragmentação e síntese dos discursos, a fim de alcançar o maior número de informações dentro de um processo de esquematização.

4.6.3 – Tratamento dos resultados

Após o processo de desmembramento do texto em unidades/categorias e ao agrupamento e comparações da síntese dos discursos, passamos a correlacionar os dados com a teoria das representações sociais, que como base de sustentação de nossa investigação permitiu dar explicações sobre os atravessamentos psicossociais na profissão docente e a conformação de sua identidade.

O esquema a seguir resume as etapas da análise de conteúdo categorial realizado nessa pesquisa.



Fonte: elaboração do autor (2015)

4.7- MODELO OPERACIONAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE SENTIDO
SER PROFESSOR	<p>➤ Ser professor no meu modo de ver, especialmente eu que comecei bem novinha, ser professor é uma responsabilidade e uma dedicação muita grande e muito importante também, primeiro a pessoa tem que saber qual é papel que ele vai exercer, trabalhar com o ser humano, ou seja, com criança né, especialmente o nosso tema da educação, em nível de 7 a 12 anos, a minha faixa etária.</p> <p>➤ É tá comprometido com os alunos em primeiro lugar, gostar do que vai fazer e repassar pros alunos, ou seja dos educandos, a forma mais criativa pra eles, dando oportunidade pra ele se expressar e contribuindo com a formação dele.</p> <p>➤ É ser um cidadão de bem na sociedade, o professor é visto como um formador né, de opiniões, em termos profissionais, de alunos que queiram vencer na carreira da educação, então ser professor pra mim é isso. É torna-se uma pessoa boa, e ser formadora de opinião, então tudo isso vem da classe de ser professor.</p> <p>➤ Eu acredito que ser professor é ser responsável né, pela formação integral dos seus educandos, é proporcionar o melhor conhecimento para que seus alunos se tornem alunos críticos, reflexivos e contribuir em certa forma com a formação desses indivíduos.</p>	<p>P1. - É uma responsabilidade e dedicação muito grande;</p> <p>P2 - É tá comprometido com os alunos;</p> <p>P3 - É ser um cidadão de bem na sociedade, é formador de opiniões;</p> <p>P4 - Ser professor é ser responsável;</p> <p>P5 - Ser professora é compartilhar os conhecimentos;</p> <p>P6 – É contribuir para as grandes mudanças na sociedade;</p> <p>P7 – É uma responsabilidade muito grande</p> <p>P8 - Ser professor pra mim é partilhar conhecimentos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsabilidade; 2. Dedicação; 3. Comprometimento; 4. Compartilhar conhecimento.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para mim, ser professora é compartilhar os conhecimentos que aprendi no decorrer da minha carreira com os meus alunos. ➤ É ser um profissional que pode ajudar e contribuir para as grandes mudanças na sociedade. ➤ Bem, ser professor para mim, é algo assim maravilhoso né, porque eu trabalho com seres humanos, com pessoas e é uma responsabilidade muito grande, porque essas pessoas na qual fazem parte do meu cotidiano elas vão trilhar outros caminhos e para mim é uma satisfação velos seguir em frente né, na sua vida como cidadão. ➤ Ser professor pra mim é partilhar conhecimentos, ser professor também, eu acredito, que além de partilhar os conhecimentos, é contribuir com os alunos nos aspectos físicos, cognitivo, psicológico e afetivo, então eu acho que ser professor é contribuir com o aluno de forma que saiba conviver no meio social. 		
SER PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primeiro lugar é pra ser um bom professor tem que assumir a responsabilidade e ser dedicado no que faz, porque o professor hoje em dia é uma pessoa importante na educação do município, do nosso país. Por que? porque o professor, trabalha com o ser humano e o que ele ensina é pro futuro da criança, então tem que ser um professor flexível e saber o papel que está exercendo, porque ele deve exercer um papel de responsabilidade, que é o crescimento do ser humano durante o seu projeto, o que aluno aprende com o professor, ele quer imitar sempre em casa. 	<p>P1 – Para ser um bom professor tem que assumir a responsabilidade e ser dedicado no que faz.</p> <p>P3 - Pra mim se não tiver amor pela profissão e dedicação não será um bom profissional.</p> <p>P4 - tem que ter caráter, responsabilidade é ser atuante;</p>	<p>1 – Responsabilidade;</p> <p>2 – Amor pela profissão;</p> <p>3 – Dedicação;</p>

	<p>➤ Você tem que ter, amor como eu já falei, pela sua profissão, se você não tiver amor e dedicação você não será um bom professor, até mesmo com as gratificações, nada. Pra mim se não tiver amor pela profissão não será um bom profissional.</p> <p>➤ Há, eu acho que tem que ter caráter, responsabilidade é ser atuante. Eu acho que tem que ser bastante ativo, pesquisador, experiente. É isso aí.</p> <p>➤ Para ser um bom professor eu acho que em primeiro lugar eu tenho que ter amor pela profissão, gostar do que faz, né, para poder compartilhar com os meus alunos conhecimentos que venham favorecer a aprendizagem.</p> <p>➤ É a qualificação profissional, para ser um bom profissional. Ele tem que ser qualificado e tem que atuar de forma competente, para que possa causar e fazer essa transformação.</p> <p>➤ Bem, o que seria mais importante para ser um bom professor, eu penso que o amor e a dedicação que a gente deve ter pela nossa profissão, independente do que virá pela frente, mas também nós deveríamos ter uma valorização melhor, não só referente ao salário né, mais também a questão dos materiais, eu percebo assim, que quando chega uma material novo na escola a gente fica muito feliz né, porque a gente vai desenvolver uma aula melhor com nossas crianças, isso é uma das satisfações que a gente sente né, porque esses são os desafios que a</p>	<p>P5 - Para ser um bom professor eu acho que em primeiro lugar eu tenho que ter amor pela profissão</p> <p>P6 - Ele tem que ser qualificado</p> <p>P7 - importante para ser um bom professor, eu penso que o amor e a dedicação que a gente deve ter pela nossa profissão;</p> <p>P8 - Ser um bom professor é assumir a sua responsabilidade e ser dedicado no que faz</p>	
--	---	---	--

	<p>gente enfrenta no nosso município é essa questão do material, tem dias que nem o giz a gente consegue obter na escola né, e assim, fica muito difícil pra nós.</p> <p>➤ Eu acredito o que é mais importante de ser um bom professor é assumir a sua responsabilidade e ser dedicado no que faz. Isso é fundamental em nossa vida. Ser criativo né, apesar das dificuldades que a gente enfrenta, mas nós temos que despertar a nossa criatividade e assumir com responsabilidade o nosso trabalho.</p>		
SER PROFESSOR	<p>➤ Bem, em primeiro lugar as melhores coisas são a agente trabalhar com o ser humano, é ver como a criança fica feliz em estar junto com a gente, as considerações que ele tem no meio, junto com os outros coleguinhas e a pior que eu acho, é a gente muitas vezes não ser valorizada nesse papel, nesse itinerário nosso de ser professor.</p> <p>➤ É não ser respeitado como profissional e o salário também, que isso também as vezes para um professor que vai para sala de aula, mais ele não pensa só em dá aula, e sim também ter um salário melhor e ter condições melhor para ele se manter.</p> <p>➤ É, uma das melhores coisas em ser professor é você ter amor pela sua profissão, e eu escolhi ser professora porque eu tenho amor pela profissão, é gostar de crianças, né, é gostar de formar crianças formadoras de opinião própria, dela mesma, então as melhores coisas pra mim é isso, é poder ajudar né os cidadãos de nosso município. As piores coisas que eu vejo, é que o professor não é visto como um</p>	<p>P1 - Não ser valorizada nesse papel;</p> <p>P2 - É não ser respeitado como profissional;</p> <p>P3 - As piores coisas que eu vejo, é que o professor não é visto como um funcionário, né, que seja gratificado perante a sociedade;</p> <p>P4 - Uma das piores coisas são as dificuldades que nós encontramos em nosso dia-a-dia;</p> <p>P5 - As piores coisas é a falta de recurso para nós trabalharmos melhor para os nossos alunos;</p> <p>P6 - Uma das piores coisas é a desvalorização profissional.</p> <p>P7 - A pior coisa é que na maioria</p>	<p>1 – Desvalorização profissional;</p> <p>2 – Falta de apoio institucional e familiar;</p> <p>3 – Falta de recursos;</p>

	<p>funcionário, né, que seja gratificado perante a sociedade, o professor as vezes ele é visto só por ser professor de sala de aula, ele não tem aquele respeito perante o poder público né, então a gente é muito menosprezado em termos de valorização do professor, eles não garantem isso. Todo tempo a gente tem que tá lutando e mobilizados.</p> <p>➤ As melhores coisas em ser professor eu acredito que seja assim, a maneira como você está contribuindo com a formação da criança, né, é ajudar na sistematização dos conhecimentos que a criança traz de casa, e uma das piores coisas são as dificuldades que nós encontramos em nosso dia-a-dia, com os nossos alunos em sala de aula. A falta de recurso pra se trabalhar uma boa aula, é, as vezes quando nós chegamos em sala de aula e nos deparamos com um ambiente que não está propício para a aprendizagem das crianças e são essas pequenas coisas que fazem a diferença.</p> <p>➤ As melhores coisas é o amor que eu sinto pelo meu trabalho. As piores coisas é a falta de recurso para nós trabalharmos melhor para os nossos alunos e a falta de apoio da família e da escola.</p> <p>➤ Uma das melhores coisas é justamente o que eu acabei de falar, é poder contribuir com as mudanças na sociedade e uma das piores coisas é a desvalorização desse profissional.</p> <p>➤ A melhor coisa pra mim é estar em contato justamente com o ser humano, com a criança né, eu tenho muita satisfação de trabalhar com criança. Isso</p>	<p>das vezes nós não temos apoio da família e da escola;</p> <p>P8- Uma das piores coisas eu acredito que é a falta de recursos e apoio da família que nós não temos na escola</p>	
--	---	--	--

	<p>pra mim é uma das melhores coisas em ser professora é estar em contato com as crianças, a pior coisa é que na maioria das vezes nós não temos apoio né, referente a muitas coisas, como na infraestrutura da escola, no material didático que nós não temos. Tudo isso interfere e também, o tempo para o planejamento do professor. Se nós tivéssemos maior tempo para elaborar os planos de aula, nos traríamos maior rendimento para os nossos alunos.</p> <p>➤ As melhores coisas é, eu acredito que você não só ensino, como você aprende e uma das piores coisas eu acredito que é a falta de recursos e apoio da família que nós não temos na escola. Essas duas ai eu acho que são fundamental na nossa vida profissional.</p>		
--	---	--	--

CAPÍTULO V – ANÁLISES DOS DADOS

A pesquisa intitulada “As representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional dos professores ingressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, núcleo de Almeirim” é uma investigação qualitativa, descritivo-explicativa que obteve dados sobre as representações sociais dos professores e as implicações na conformação identitária e no exercício da docência.

Os resultados obtidos na pesquisa resultaram da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas a 44 professores do curso de pedagogia e de uma entrevista semiestruturada com a participação de 08 professores, selecionados aleatoriamente entre os alunos do referido curso, que compreendem mais de 18% do total de sujeitos e que representam o corte de saturação. Fontanella, Ricas & Tura (2008, p.20) ressaltam que “tendo em vista as questões colocadas aos entrevistados, que refletem os objetivos da pesquisa”, quando não proporcionam novos dados, ou seja, os discursos são iguais uns aos outros, em relação a semântica, apresentando, portando, elementos comuns, nesse caso, seria improvável que novas ideias apareçam, mesmo que chegasse ao dobro das entrevistas (FONTANELLA, RICAS & TURA, 2008, p.20). Nesse momento é hora de deixar o campo e se ocupar dos dados com vistas as outras etapas da pesquisa. Assim os 10 professores representam o ponto de saturação no processo de coleta de dados.

Esses professores atuam na rede municipal de educação, na educação infantil e no ensino fundamental de 1º ao 5º ano. Para não identificarmos os sujeitos participantes nas entrevistas, utilizamos códigos como registro, sendo apresentado com as siglas P1 a P10.

Para a operacionalização da análise de dados, partiu-se da transcrição literal destes em tabelas e após transcrição de acordo com critérios adotados pela técnica de análise de conteúdo no que se refere à dimensão qualitativa de interpretação dos dados, agrupamos as respostas de cada questionamento de acordo com os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, organizados a seguir:

5.1- O perfil sócio-demográfico dos professores

Os dados coletados na pesquisa demonstram que a maioria (36%) dos professores do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, núcleo de Almeirim, estão

na faixa etária dos trinta aos quarenta anos de idade, 32% dos 40 aos 49 anos de idade, 18% na faixa dos 25 aos 30 anos e uma parcela significativa (9%) dos professores com 50 ou mais de idade. A idade dos professores é uma variável extremamente importante na educação, pois pode ser um grande aliado no exercício da atividade educativa, em decorrência das experiências acumuladas e dos saberes práticos ou pode acarretar fadigas, estresse, desinteresse pela atividade desenvolvida, pela formação e pela aprendizagem dos alunos, principalmente quando aparecem as doenças resultantes da intensa jornada e condições de trabalho.

Embora o adoecimento docente não seja um dos eixos centrais na construção desta dissertação, vale realizar algumas reflexões em relação a essas questões, a medida em que se configuram como elemento que também interfere na conformação identitária do professor, de sua profissionalização. A imagem de um professor decadente, não só em termos de valorização profissional, mas também das condições de saúde que apresenta.

De acordo com Vasconcellos (1996, p.104)

[...] a nível mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, em termos de doença ocupacional - doença adquirida em decorrência do exercício da profissão, [...] os docentes só perdem para os mineiros, enquanto categoria profissional, incluindo aí desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo e até esquizofrenia.

Além desses condicionantes apontados pelo referido autor, vale ressaltar a própria idade como um ponto nefrágico para se pensar a desqualificação da profissão de professor, a tal ponto que, não são raras as discussões em torno da diminuição da busca pela procura da profissão de professor, como destacam Gatti, Barreto & André (2011) a partir de estudos realizados em nível nacional no Brasil.

A tabela 01, apresentada a seguir, os dados referentes as faixas etárias nas quais os professores se enquadravam no momento da pesquisa de campo.

TABELA I- FAIXA ETÁRIA

Faixa Etária	Nº de Professores	Percentual
20-24 anos	02	4%
25-29 anos	08	18%
30-34 anos	12	27%
35-39 anos	04	9%
40-44 anos	10	23%
45-49 anos	04	9%
50-54 anos	02	5%
55-59 anos	02	4%
Total	44	100%

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

A partir dos 50 anos de idade, os professores costumam intensificar as reclamações da profissão docente, já os docentes mais novos apresentam maior vitalidade para exercer a profissão, o que contribui com uma prática educativa mais dinâmica em relação ao processo ensino aprendizagem dos alunos, contudo, não podemos desconsiderar a experiência que os profissionais que apresentam idade mais avançada, pois construíram e acumularam, ao longo de sua caminhada profissional, uma gama de conhecimentos que lhe permitem falar da profissão e dos contextos em que ela se desenvolve. Inclusive, apresentam maior possibilidade de apontar pistas que justificam determinadas condutas, resultantes dos elementos representacionais hegemônicos que operam na cotidianidade da escola.

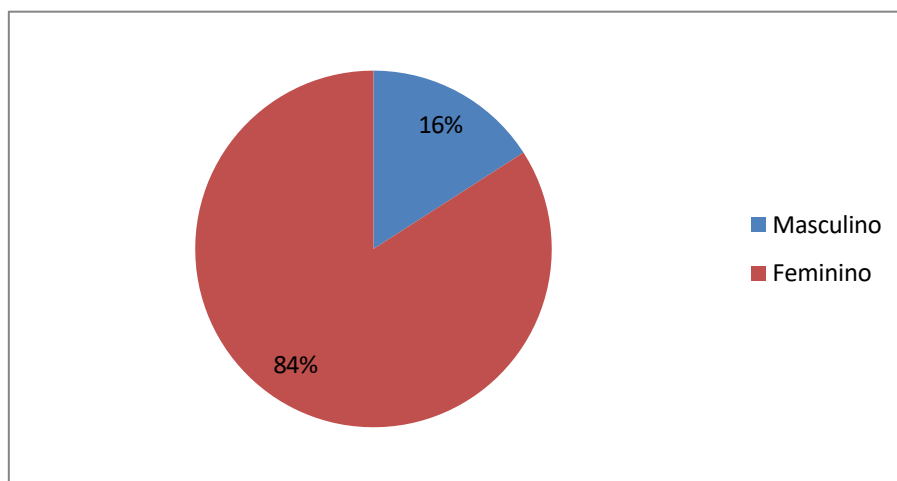
Se os professores mais jovens apresentam ideias inovadoras, práticas diversificadas e dinâmicas, os que possuem idades avançadas, contribuem com suas experiências e com o saber prático. Saber prático, ou da experiência na visão de Tardif, Lessard & Lahaye (1991, p.227) são adquiridos por meio da experiência profissional. “constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Dessa forma, é compreensível que a faixa etária dos docentes influencie de maneira significativa na qualidade da prática educativa, bem como no desenvolvimento da profissão, embora essa atuação possa ser comprometida em função das condições de saúde destes profissionais, seja fruto da idade ou de complicações resultantes de condições insalubres para o exercício da profissão.

Não queremos com isso, afirmar que os profissionais com idade mais avançada são incapazes de desenvolver bem seu trabalho em sala de aula, mas fazer uma reflexão sobre o “mal estar docente”, que afeta principalmente os profissionais no fim da carreira e

que de certa forma implica em seu desempenho na sala de aula. Essa questão do mal estar docente foi retratado por Esteve (1999) em uma incursão acadêmica que procurou analisar a evolução da saúde dos professores no Estado de São Paulo, através do mapeamento das licenças médicas oficiais durante um período de sete anos. O autor reconhece que o número de professores doentes e em licença médica aumenta na faixa etária dos 40 anos, evidenciando que o índice cresce ainda mais entre aqueles que se encontravam na fase final da carreira profissional.

O gráfico I que ora apresentamos, revelam que as mulheres são a grande maioria (84%) dos professores no curso de pedagogia, contra 16% dos homens. Assim, o magistério continua sendo um espaço feminino, não só pelos condicionantes históricos já mencionados nesta pesquisa (Capítulo II), mas também pelas representações sociais que envolvem a profissão docente, como o cuidado com as crianças pequenas, que numa visão equivocada da profissão docente, só as mulheres possuem um perfil que lhes “qualificam” para realização dessa tarefa, baseado na maternidade, além do magistério ser considerado uma profissão de grandes sacrifícios, baixos salários e poucos reconhecimentos, espaço profissional de segunda categoria, que não estimulam a participação dos homens no exercício da profissão.

GRAFICO I - GÊNERO



Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

A representação social da “feminização” na educação implica em concepções equivocadas da identidade profissional docente, uma vez que sendo o magistério considerado um espaço feminino, principalmente no curso de pedagogia, que forma o professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil

(BRASIL, 2006), etapas da educação básica que trabalham com um currículo básico, com pouco preparo intelectual e consequentemente com menos prestígio social.

Aliada a essas questões, a pesquisa revela ainda, que 82% dos professores possuem família, são casados ou vivem em união estável com um parceiro, com uma parcela pequena de 16% dos professores solteiros e 2% viúvos.

TABELA II - ESTADO CIVIL

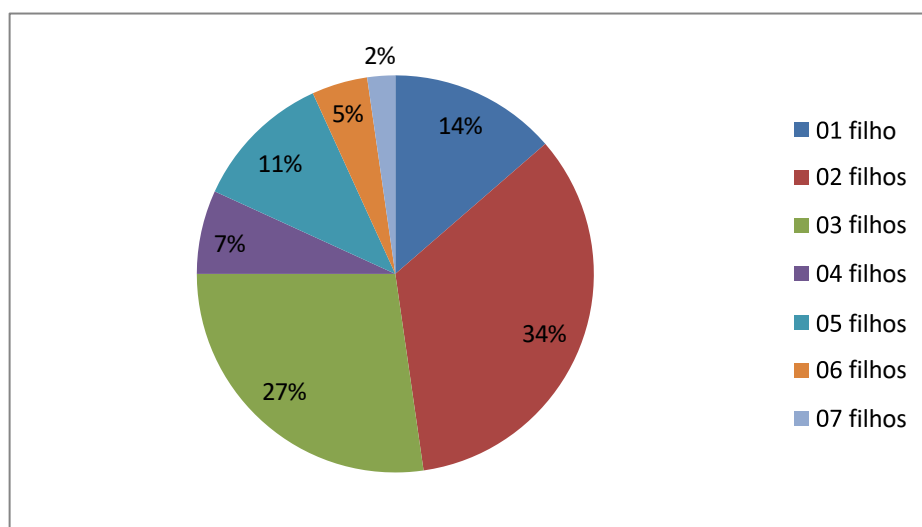
Estado Civil	Nº de professores	Percentual
Solteiro	07	16%
Casado	13	30%
Desquitado	0	-
Divorciado	0	-
Viúvo	01	2%
Outros (união estável)	23	52%
Total	44	100

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Em decorrência do poder público municipal imprimir uma condição de desvalorização da profissão docente no município de Almeirim, não oferecendo condições salariais que permitam que os professores contratem serviços profissionais para o cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos, os docentes do sexo feminino acumulam dupla jornada de trabalho, ou seja, além do exercício do magistério, trabalham em casa realizando as mais diversas atividades domésticas. Esse é mais um dos elementos conformador do perfil da profissão docente que, em grande media, representa esforços sobre humanos para as mulheres, em razão das representações sociais que povoam as mentes de grupos sociais, no qual a mulher para ocupar lugares em contextos diferenciados fora do ambiente familiar é levada a assumir funções paralelas que, de alguma forma implicam no seu desempenho profissional.

Considerando que a investigação revelou que 100% dos professores participantes da pesquisa possuem filhos e que uma grande parcela (52%) com 03 ou mais filhos, pode-se dizer que, mesmo os que não possuem uma estrutura convencional de família, possuem as mesmas responsabilidades familiares, em decorrência da atividade profissional do magistério ser a única forma de provimento das necessidades básicas dos filhos, em função do professor ou da professora assumir a condição de chefe da família. O gráfico II demonstra essa situação.

GRÁFICO II - NÚMERO DE FILHOS



Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Assim, a “feminização” do magistério constrói uma ideia da profissão docente como extensão da família e do ambiente doméstico, não só pela concepção maternal da atividade educativa, mas também, por serem demarcadas por outras representações sociais que envolvem o amor, a paciência, respeito, compromisso e valorização da criança, características, supostamente, não encontradas nos homens e que permeiam a identidade docente como elementos de valorização da prática pedagógica e do ser criança em sua totalidade.

Freire (2011a, 2011b) destaca a tolerância, o amor, o respeito como atributos do ser humano que contribuem para o exercício da profissão, todavia o referido autor é incisivo em atribuir a profissão do professor os elementos da práxis, do comprometimento político, da expertise acadêmica, esta última, segundo ele, representando metaforicamente a base do *ice berg*.

Os dados revelam também, que a grande maioria dos professores (82%) nasceram no município de Almeirim. A história de algumas profissões pode ser contada a partir da mobilidade que elas possibilitaram, não só no caso do território brasileiro, como também em outros países. Não são raros os exemplos de profissionais que se deslocaram de seus municípios, estados ou país de origem para exercer uma profissão, dada as condições que elas dispunham para tal mobilidade.

No caso da profissão de professor, em função de todas as questões já retratadas anteriormente em relação a valorização profissional (salários e condições de trabalho) a história tem se mostrado incapaz de se alinhar aos exemplos de profissão de outras áreas, embora alguns casos referentes, sobretudo, ao ensino superior possam ser identificados.

Mann (2012, p. 31) faz referência a Attali (2003), para afirmar que “a compreensão acerca da mobilidade é fundamental para entender o ser humano, visto que ela faz parte da história da humanidade. Em função de doenças, guerras, ditaduras e colonizações, pessoas se movimentavam”. Além desses fatores que impulsionam o processo de mobilidade Mann (2012, p. 32) se vale de Cresswell (2006) para acrescentar que “a mobilidade, portanto, carrega consigo ideias como progresso, liberdade, oportunidade, modernidade [...] e, conseqüentemente, passa a ser uma das questões que perpassam o cenário organizacional contemporâneo”.

A partir das contribuições da autora referida é possível depreender que a força de trabalho contemporânea tem se constituído também a partir das estruturas econômicas e sociais, que complexificam padrões de mobilidade da força de trabalho. Nesses termos, para Mann (2012, p. 31) “a mobilidade encontra a sua legitimidade em um mundo de mutações, de instabilidades e de incertezas, [necessitando] a intensa mobilidade geográfica de trabalhadores como parte do exercício de sua profissão”, o que não tem sido evidenciado, na mesma proporção, no campo da educação, em relação a outros profissionais, em função de todos aqueles fatores relacionadas a ausência da valorização já discutidos a contento ao longo desta pesquisa.

Em relação aos trabalhadores docentes, a referida autora ressalta que o deslocamento geográfico envolve “estruturas, meios, cultura e significado”, que passam a compor sua condição de profissional, contribuindo, de alguma forma, para manter-se distante de seu lugar de origem.

Diferentemente de outras profissões, nas quais a mobilidade dos profissionais possibilita um encontro de culturas da profissão mais intensa, no caso da educação esses encontros se registrem a eventos da área que, infelizmente, limita a possibilidade da participação de muitos profissionais, uma vez que, de modo geral, esses momentos estão reservados a socialização de resultados de pesquisas. Se considerarmos que a maioria dos professores, sobretudo, os da Educação Básica não realizam pesquisas, a presença nesses eventos dos profissionais ligados a essa etapa de ensino se torna quase nula.

No que se refere aos percentuais de naturalidade fora do município, que somam um total de 18%, não configura como deslocamento em busca de inserção no mercado de trabalho no campo da educação, mas como mobilidade em função de questões de outras ordens.

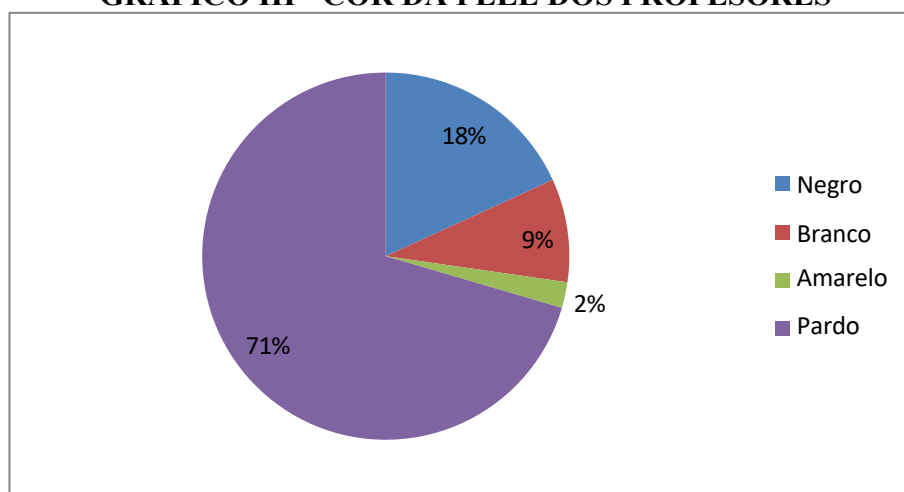
TABELA III - NATURALIDADE DOS PROFESSORES

Cidades	Nº de Professores	Percentual
Almeirim- PA	36	82%
Belém- PA	02	5%
Santarém- PA	01	3%
Mazagão- AP	01	1%
Abaetetuba PA	01	1%
Monte Alegre- PA	01	1%
Macapá- AP	01	1%
Gurupá- PA	01	1%
TOTAL	44	100

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

A pesquisa demonstrou, também, que a maioria dos professores pesquisados (71%) declararam ser pardos, 18% declararam ser negros, 9% brancos e 2% amarelos, como descrito no gráfico III.

GRÁFICO III - COR DA PELE DOS PROFESORES



Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

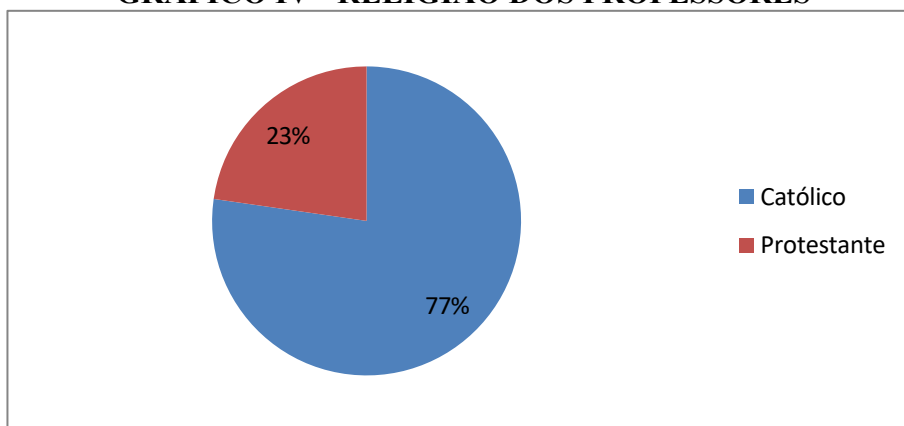
Apesar de não encontramos os pardos entre os grupos étnicos raciais nas estruturas sociais da formação do povo brasileiro, essa identificação faz parte de uma tentativa de camuflar os preconceitos contra os negros e contra a cultura afro-brasileira. Por outro lado, é uma dificuldade de se identificar com um grupo de pertencimento racial, pois no Brasil

foi grande a miscigenação entre os povos, o que dificulta para a maioria das pessoas identificarem-se como pertencentes a um ou a outro grupo, por faltar-lhes parâmetros específicos e que configurem as características de um grupo étnico.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE tem utilizado essas variáveis (branco, negro, pardo e amarelo) como denominadores étnicos para caracterizar os brasileiros. Em relação à auto-identificação da cor parda, pode-se dizer que está diretamente relacionada aos resultados das lutas de autoafirmação¹¹ dos negros. Se num primeiro momento da história da constituição do povo brasileiro, a identificação da cor parda, demarca a inserção dos filhos bastardos ao convívio social, representando muito mais rotulação do que uma afirmação étnica, atualmente representa uma autoafirmação.

Em decorrência da grande força e presença histórica da igreja católica em nossa região, a maioria dos professores se consideram católicos, o que corresponde a 77% dos mesmos. Os demais, 23% afirmaram ser protestantes. Esses dados se contrapõem ao que, em nível de Brasil, tem sido visibilizado em relação aos avanços das igrejas protestantes. O gráfico IV ilustra esses percentuais.

GRÁFICO IV - RELIGIÃO DOS PROFESSORES



Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

É importante ressaltar que a igreja católica teve um papel importante no surgimento do município de Almeirim em consequência das missões dos padres jesuítas na Amazônia no século XVIII, culminando com a presença dos padres franciscanos que, fortemente,

¹¹ Para Mbembe (2001) a autoafirmação dos descendentes dos povos africanos é um processo social que vem servindo para unificar o desejo de conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania) e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia).

colaboraram com o processo de implantação da educação no município, inclusive com total responsabilidade da organização até meados dos anos 70 do século passado.

Na atualidade almeirimense ainda existe resquícios dessa educação escolar assumida pela igreja católica, representada pela presença de uma escola religiosa que funciona em regime de convênio com a prefeitura do município de Almeirim. Escola esta que conta com a indicação da gestão escolar pela Diocese de Santarém e a lotação de professores, técnicos pedagógicos, apoio administrativo e operacional ficando sobre a responsabilidade da prefeitura, além da merenda escolar, e as demais questões materiais. Podemos dizer que o modelo de atuação da igreja em relação ao oferecimento de educação escolar variou de tempos atrás, deixando um lugar de centralidade para se adequar ao sistema educacional público, embora isso ocorra tendo a igreja, ainda, certo grau de autonomia.

Outro dando importante ressaltado na pesquisa é o fato de termos uma forte presença de negros e índios na região, descendentes dos povos africanos e nativos, inclusive com declaração de uma boa parcela dos professores pesquisados, nenhum assumiu cultuar as religiões afro e brasileira como o Candomblé e a Umbanda respectivamente, em detrimento dos preconceitos envolvidos em relação a essas religiões, por serem consideradas culturalmente como religiões demoníacas, representações sociais apreendidas pelos ensinamentos dos católicos e protestantes, ambas de base cristã.

Levando em consideração a tabela a seguir, podemos verificar que grande parte dos professores pesquisados já desenvolve a atividade docente há mais de 20 anos, pois corresponde a 34% do professorado, e que o tempo de serviço, é uma interface que pode elevar ainda mais o grau de insatisfação e fadiga dos professores e afetar os processos de construção da práxis educativa e conseqüentemente o exercício e o aperfeiçoamento da profissão.

Práxis para Paulo Freire, de acordo com Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 331) “é indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligada ao conceito de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia [...]”. Ela representa a força motriz do poder transformador da ação humana, uma vez que ela possui “estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (p.331).

A tabela IV desmembra em termos numéricos e percentuais o tempo de atuação da Educação Básica dos professores, sujeitos da pesquisa, como veremos a seguir.

TABELA IV - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

Tempo de Trabalho	Nº de Professores	Percentual
01-05 anos	01	2%
06-10 anos	15	34%
11-15 anos	13	30%
16- 20 anos	06	14%
21-25 anos	05	11%
26-30 anos	03	7%
31-35 anos	0	-
36-40 anos	01	2%
TOTAL	44	100

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Neste sentido, a formação aparece como condicionante necessário para o professor compreender e refletir sobre sua prática, se auto avaliar, buscando novos saberes para desenvolver condições de enfrentar o cotidiano da sala de aula.

Sobre este assunto, Freire (1987, p. 68), afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. De acordo com esse pressuposto, é compreensível que a expansão do saber nasce no convívio com o outro, no meio em que está inserido, e se difunde através das interações, da troca de experiência por meio do diálogo, e nesse processo de construção, se desabrocha o pensamento crítico, ativo, participativo e transformador do contexto social, ou seja, de um profissional constituído dentro dos paradigmas do professor reflexivo e do professor como intelectual crítico.

Desse modo, o tempo de trabalho exercido pelo professor em sala de aula se torna significativo, tanto na prática docente, quanto na construção das aprendizagens dos alunos e da sua constituição identitária, que reflete elementos advindos de inúmeros contextos da formação e da atuação profissional, como destaca Tardif, Lessard & Lahaye (1991).

A tabela a seguir revela que a maioria dos professores (91%) possui formação em nível técnico, 7% já possuem alguma licenciatura e 2% curso de bacharelado. Embora, o maior percentual seja significativo para explicar algumas dissonâncias entre a atuação e resultados da prática docente, vale ressaltar que atualmente, em nível nacional, existe uma

normatização em relação à formação mínima exigida para os professores exercerem a profissão docente, a ser retratada a pós a tabela V.

TABELA V - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Formação	Nº de Professores	Percentual
Técnica	40	91%
Bacharelado	01	2%
Licenciatura	03	7%
Pós-Graduação Lato Sensu	00	-
Pós-Graduação Stricto Sensu	00	-
Outros	00	-
TOTAL	44	100

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394- 96 só ingressa na profissão docente quem obtiver curso de formação de professores em nível médio, na modalidade normal ou curso de nível superior em licenciatura plena. Em relação ao município de Almeirim somente a partir de 2012, com a aprovação do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, Lei nº 1.203-2012, foram determinadas essas condições para o ingresso na carreira docente, com prazos de uma década para que todos os professores no município possam ter formação superior em cursos de licenciatura plena.

O ponto de partida para olharmos a formação inicial de professores é o papel da escola nas sociedades contemporâneas. O papel da escola e dos professores sempre foi tema de grande debate e questionamentos, pois carrega, desde início de sua constituição e origem, certa ambiguidade e muitas contradições. De modo geral, o papel da escola e dos professores é de ensinar conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e transpostos didaticamente para o currículo escolar¹², e ao mesmo tempo, propiciar a formação e o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social.

¹² Currículo escolar segundo Moreira e Silva (2011) é um artefato cultural praticado na escola, tanto pela via da oficialidade, quanto pela via dos constructos próprios do ambiente escolar. Pelo currículo se define modelos de ensino aprendizagem, avaliação, relação professor aluno e em última instância modelos de sociedade.

Para Gatti (2008) esses processos têm sido desenvolvidos, em grande parte, para levantar uma série de questionamentos sobre a formação inicial dos professores oferecida nas licenciaturas. As lacunas das políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos precisam ser repensadas. Para a referida autora, dois aspectos são importantes na discussão da formação docente. Por um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente e de outro lado, as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização.

Essas incursões, no entanto, mostram que os estudos realizados sobre a formação inicial de docente não têm focado nas conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a prática docente que acontece nas escolas. Dessa forma, as experiências acadêmicas de formação de professores devem permitir uma mudança epistemológica e a criação de um espaço alternativo, em que os indivíduos se reconheçam e extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer sentido o mundo, a escola e a tarefa educativa.

Vale ressaltar quanto à proposição normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e experiência com a vida escolar, conforme abordado por Ayres (2005), ainda é necessário que as universidades e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos professores, principalmente aqueles que já estão inseridos nas escolas.

Para Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) o papel essencial da formação inicial dos professores para o desempenho de seu trabalho e exercício profissional é a profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo.

Seguindo essa mesma linha de análise Oliveira (2010) considera que a luta pela profissionalização do magistério no Brasil é um movimento em busca do reconhecimento político, social e econômico do professor e que se faz por meio de suas organizações e também como um processo de construção histórica que varia de acordo com o contexto socioeconômico no qual se realiza.

Portanto, os avanços na legislação brasileira e nas compreensões sobre formação inicial de professores contradizem aos dados a seguir, uma vez que ainda existem

professores no município de Almeirim com formação que não condizem com questões acima exposto, pois 5% dos professores possuem formação em técnico em Contabilidade, 2% em nível técnico em Secretariado Escolar e 2% em curso de Bacharelado em Teologia, como destaca a tabela VI.

TABELA VI – OUTRAS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES

Outra Formação	Nº de Professores	Percentual
Técnico em Magistério	37	84%
Técnico em Contabilidade	02	5%
Técnico em Secretariado Escolar	01	2%
Bacharelado em Teologia	01	2%
Licenciatura em Matemática	01	2%
Licenciatura em Biologia	01	2%
Licenciatura em Letras	01	2%
TOTAL	44	100

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Esses dados evidenciam que já existe uma carência de professores no município de Almeirim, pois os quadros formados nos cursos de magistério na modalidade normal, em nível médio foram atraídos por outros municípios da região, principalmente pelas condições de trabalho e pelas vantagens salariais que lhes eram ofertadas.

Um agravante a falta de professores no município foi à extinção pelo Governo do Estado do Pará, responsável pelo ensino médio no município, do curso de professores na modalidade normal em nível médio em 2006 e a presença das universidades e institutos superiores de educação, responsáveis pela formação de professores, ocorrerem esporadicamente, com cursos semipresenciais e intervalares.

Na atualidade o Brasil implementa uma política de formação em nível nacional. Trata-se do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que de acordo com o Ministério da Educação – MEC, é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES.

O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de: **I. Licenciatura** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação

básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **III. Formação pedagógica** – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

De acordo com o MEC o objetivo principal do PARFOR é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N. 9.394 de 1996 e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Quanto a Região Norte, mais especificamente no Estado do Pará, várias universidades assumiram a responsabilidade na realização desse programa, todavia o nosso destaque para a Universidade Federal do Oeste do Pará se dá em função dos sujeitos da pesquisa estarem vinculados a esta Instituição de Ensino Superior – IES, que representa o maior contingente de professores matriculados no referido programa na mesorregião Oeste do Pará.

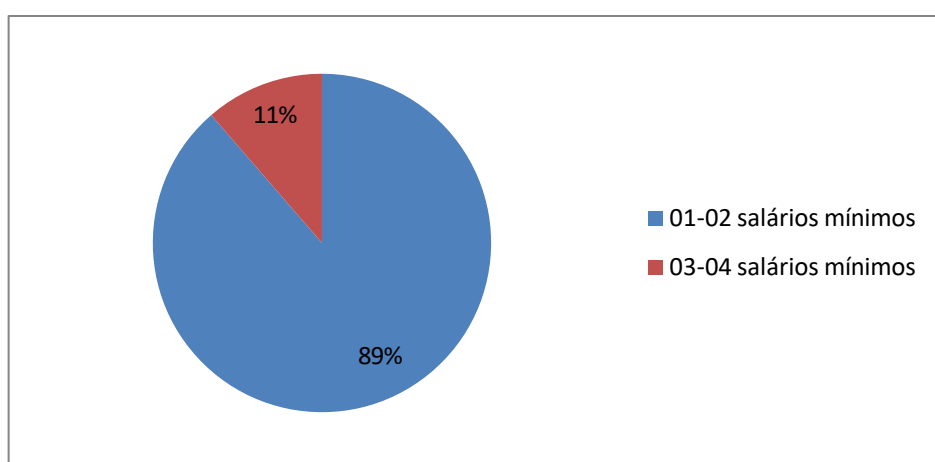
Ainda de acordo com as questões sócio demográficas, destacam-se as condições de trabalho e as questões salariais e de valorização dos professores que tem sido um dos grandes fatores que contribui para a falta de professores no município de Almeirim. Não há incentivos e políticas públicas de formação de professores para o preenchimento do quadro de efetivos, embora exista um conjunto de normas e leis que definem uma política de valorização para todos os professores, independente do ente federado (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2009).

No caso do município de Almeirim - Pará muitas das conquistas relacionadas as questões supracitadas são resultantes das ações sindicais que forçosamente tem intimado o poder público municipal a encaminhar avanços relacionados a profissionalização docente, com destaque para as condições de trabalho, formação e aumento salarial, resultantes das árduas lutas travadas pela categoria. Este é mais um dos indícios de um corpo figurativo

constitutivos das representações sociais dos professores – RS sobre a profissionalização docente amparado nas objetividades/subjetividade produzidas no grupo sindical.

Em relação à questão salarial, a maioria dos professores pesquisados (89%) declarou receber de 1 a 2 salários mínimos e 11% de 3 a 4 salários mínimos. Atualmente no Brasil, o valor do salário mínimo corresponde a R\$ 788, 00 (setecentos e oitenta e oito reais), ou seja, a maioria dos professores recebe em torno de R\$ 1.576,00 (um mil e quinhentos e tenta e seis reais) por uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, como mostra o gráfico V.

GRÁFICO V – MÉDIA SALARIAL DOS PROFESSORES



Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Apesar dos professores declararem o valor líquido de seus rendimentos na pesquisa, pois a remuneração paga efetivamente aos professores em início de carreira com curso técnico do magistério no município ser de R\$ 2. 155. 46 (dois mil cento e cinquenta e cinco reais e quarenta e seis centavos de real) pela jornada de quarenta horas semanais, ainda é pouco e desestimulante para qualquer jovem almejar a carreira de professor na educação básica no município, o que pode acarretar, em um futuro bem próximo, a falta de professores no município para a atuação no magistério público e, conseqüentemente, dificuldades do poder público de oferecer educação formal às crianças, jovens e adolescentes.

Dentre esses condicionantes é preocupante a possibilidade de professores atuando na rede municipal sem nenhuma formação em nível técnico ou universitário, não só pelas implicações no processo de escolarização dos alunos como também pelas possibilidades de

manipulação de profissionais recrutados sem atender as devidas exigências legais. Na história da educação do Brasil esse é um fato há muito combatido.

A desprofissionalização do professor pode ser explicada também pela ausência de profissionais com formação, o que implica na conformação da identidade docente. Assim, a idade, a questão de gênero, o tempo de serviço, a formação, atuação profissional e a questão salarial são condicionantes da conformação identitária e da constituição de representações sociais sobre a profissionalização docente, com implicações na atuação do professor.

Neste sentido, não é possível pensar em uma educação de qualidade sem antes pensar na valorização profissional, pois para além das experiências e do conhecimento prático acumulado e do tempo de serviço é necessária uma sólida formação teórica, enriquecida de significativas experiências para o professor desenvolver sua prática com segurança e clareza, capaz de possibilita-lo mover-se na perspectiva da reestruturação da carreira, melhores condições de trabalho, salários e a organização do tempo escolar com disponibilidade para avaliações que retroalimentem a tarefa de ensinar (GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011).

5.2 - Elementos identitários da profissão docente

Além das questões sócio-demográficas, outros condicionantes explicam a profissionalização docente, seja pela via da objetividade ou mesmo de substratos de ordem subjetivos. A partir desse momento, passamos a apresentar alguns “achados” em relação as representações sociais de professores sobre profissão docente e suas implicações na conformação identitária e no exercício da docência.

Quando os professores são questionados em relação aos aspectos importantes para profissão docente à questão salarial aparece com bastante destaque nas respostas, pois representam a fala de 35 do total de 44 professores que identificaram o pagamento do salário como aspecto importante. A questão salarial acaba preenchendo grande parte das preocupações dos professores, não só por ser considerado vital para sua sobrevivência, mas também por representar valorização profissional e social, uma vez que as condições existenciais das profissões e prestígio social são também medidas pela remuneração recebida.

Gatti *et al* (2011), Gatti (2010), Ramalho (2003) apresentam ricas contribuições no que diz respeito a relação direta entre salário e valorização profissional. Essas mesmas considerações têm sido veiculadas com maior intensidade nos últimos anos, tanto na imprensa televisiva, quanto na imprensa escrita, o que representa uma atenção mais evidente a cerca dos aspectos valorativos da profissão docente.

Embora, existam sérias denúncias em relação ao Brasil não investir em educação, inclusive a partir de avaliações externas de órgãos que tem liderado os debates sobre direitos humanos, alguns avanços têm sido apresentados em termos salariais, o que, contudo, assume pouca expressividade em relação a outros países como afirma Gatti (2011, p. 144). Diz a referida autora que:

[...] os salários dos professores brasileiros são bem menores do que o de outros profissionais que têm o mesmo grau de formação, e essa remuneração coloca os professores na penúltima posição no rol de países estudados, sendo um pouco mais alta apenas em relação aos professores da Nicarágua.

A partir do que trata a referida autora, as questões salariais no Brasil estão longe de representarem um elemento que qualifique a profissão docente. Apesar de se pensar uma categoria socialmente prestigiada e capacitada para contribuir com o progresso da humanidade, ainda é muito baixo os salários dos professores em todo o território nacional brasileiro, o que tem provocado, segundo Gatti *et al* (2011) uma “debandada” de professores para exercer outras profissões.

As questões apresentadas podem ser melhor elucidadas na tabela VII que expressam as seguintes informações.

TABELA VII - ASPECTOS DA PROFISSÃO DOCENTE IMPORTANTE PARA OS PROFESSORES

Nº	Aspectos Importantes da Profissão Docente	Nº de Professores
1	Os conhecimentos necessários para o exercício da profissão	41
2	Interesse coletivo acima dos interesses individuais	31
3	Pagamento de seu salário	35
4	Estabelecimento de normas para o exercício da profissão	27
5	Outros?	03

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Por conseguinte 41 professores consideram como aspecto essencial da profissão docente os conhecimentos necessários para o exercício profissional. Isso demarca que os professores valorizam os saberes construídos no processo de formação inicial e continuada. Os conhecimentos específicos de cada área de atuação profissional representa uma característica importante de uma profissão (NÓVOA, 1992; SACRISTÁN, 1995; GATTI, 2011), pois significa que outros profissionais não podem atuar naquele espaço profissional, por não possuírem conhecimentos da área e por não terem vivenciado experiências teórico-práticas que garantam o direito de exercê-la.

No caso do município de Almeirim, ainda resistem alguns exemplos de professores que não gozam dos atributos da profissionalidade apresentados pelos autores supracitados, o que representa, grosso modo, a desprofissionalização docente com implicações em seu processo de constituição identitária.

Esses equívocos podem ser mais bem compreendidos quando comparamos o exercício da profissão docente, com o exercício da profissão em outras áreas. Não é comum, veem profissionais atuando desprovidos dos conhecimentos atribuídos à profissão e certificação, a não ser em casos de atuações ilegais como, por exemplo, na área da saúde, do direito e etc.

No caso da educação, a pesquisa revela que 9% (Tabela VIII) dos profissionais pesquisados atuam como professores, sem atender os pré-requisitos legais e as condições teórico-práticas desenvolvidas no processo de formação inicial, isto é, existe uma força agindo para descaracterizar, desqualificar, comprometer a conformação identitária do grupo, e em última instância desprofissionalizar.

Outro aspecto relevante apresentado pelos professores foi o interesse coletivo acima dos interesses individuais. A classe, o grupo, a categoria, o pertencimento a um grupo profissional ganha destaque nas representações de 31 professores¹³.

Em decorrência das lutas e das mobilizações constantes dos professores por melhores condições de salários e trabalho, que direta ou indiretamente, acabam envolvendo

¹³ A ideia de coletividade expressa pela classe, pelo grupo e pela categoria são aqui utilizados fora da lógica de ajuntamento de indivíduos. A coletividade aqui assumida se assenta na compreensão de grupo forjados na relação indissociável entre indivíduo-sociedade-contexto-cultura (da Silva, 2006).

a todos os movimentos de contestações da sua condição profissional, vem forjando no seio dos professores do município de Almeirim uma visão coletiva da profissão docente, outro aspecto importante para a formação da identidade docente, uma vez que a visão coletiva molda os comportamentos, os valores e a concepção que os professores têm do contexto onde atuam, de si e dos demais professores, assim como das pautas de lutas e de mobilizações em favor do grupo de pertencimento.

Para Contreras (2002) se apoiando em Giroux (1997) o professor que se coloca mediante aos apontamentos apresentados anteriormente, conformam o paradigma do professor como intelectual crítico que para além da prática pedagógica de sala de aula, ou seja, de uma pedagogia reflexiva, é dada ao professor um atributo político a ser construído pela luta de classe-categoria embasada nas condições desiguais presente em uma dada sociedade.

Moscovicci (2007), atribui aos grupos de pertencimento, a exemplo da categoria docente, das organizações sindicais, o poder de produzir significados em relação a realidade vivenciada pelo grupo. Nesses termos, o grupo (professores do sindicato de Almeirim) tem funcionado como um dispositivo de produção e circulação de imagens e sentidos sobre a profissionalização docente e por consequência a constituição da identidade profissional do professor.

As lutas sindicais no município de Almeirim representam uma força motriz para a incorporação de outros elementos identitários, exemplo disso é o destaque atribuído a melhoria salarial em função das lutas travadas nos últimos cinco anos.

TABELA VIII – PERCENTUAIS DE AUMENTO SALARIAL DOS PROFESSORES COM ENSINO MÉDIO NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS A PARTIR DAS MOBILIZAÇÕES SINDICAIS

Ano	Professor com normal médio	%	Valor (R\$)
2011	593,99	11 %	665,32
2012	665,32	22,22 %	871,17
2013	871,17	7,97%	940,60
2014	940,60	8,32%	1.018,86
2015	1.018,86	11%	1.130,96

Fonte: Arquivo SINTEPP/Subsede de Almeirim/ 2015.

Os percentuais de reajuste salarial e os valores destacados na tabela VIII são referência para os professores que trabalham com uma carga horária de 20 horas semanais, sendo que para os professores que exercem a carga horária de 40 horas semanais, esses valores são duplicados, assim como para os professores que possuem graduação (nível superior) são acrescentados 50% nos percentuais e nos valores dos vencimentos. Esses percentuais de reajustes salariais foram consequência de inúmeras mobilizações sindicais, com deflagração de greve nos anos de 2012 e 2013 e com intensas paralizações nos anos posteriores.

Dentre esses movimentos políticos sindicais a mobilização da sociedade de Almeirim como todo é um marco não só para a história da educação do município, como também para a história de luta do sindicato que registrou no mês de setembro deste ano, mais de 1.500¹⁴ pessoas mobilizadas nas ruas da cidade em favor da educação no município.

Se por um lado, essa força motriz coletiva manifesta entre os professores do município de Almeirim, consegue mobilizar o grupo para defender seus interesses de classe em torno de uma pauta de reivindicações em favor da profissão docente, por outro não permite que os mesmos construam reflexões sobre o seu fazer educativo na escola, sobre a sua prática profissional, exemplo disso são as quedas sucessivas nos índices de desenvolvimento da qualidade da educação no município, medidas pelo IDEB, que no ano de 2014, teve um dos piores percentuais no município, desde que iniciou a política de avaliação dos sistemas escolares pelo Ministério da Educação.¹⁵

Se considerarmos que apenas 27 professores afirmaram o estabelecimento de normas para o exercício da profissão como aspecto importante da atuação profissional, podemos concluir que os professores começam perceber que os marcos que direcionam a sua conduta profissional, podem criar amarras que dificultam uma atuação profissional mais livre, mais dinâmica, pois a atuação profissional dos professores, no processo educativo, não podem ser construídos a partir de um padrão fixo e determinado de como ser professor, haja vista a complexidade na qual se encerra o processo educativo escolar.

¹⁴ Esse quantitativo de participantes no referido movimento representa percentual acima de 100% em relação ao quantitativo de todos os trabalhadores da educação da rede municipal de Almeirim – Pará.

¹⁵ Ver Ministério da Educação, Prova Brasil, Provinha Brasil, ano 2014.

A escola é um espaço de interações e relações sociais, em que o processo educativo se constrói com base nas mediações estabelecidas pelo professor, mas também pelos alunos, pelos acontecimentos que ocorrem em sala de aula e fora dela e, fundamentalmente, pela sensibilidade e relações afetivas construídas, que não permite a definição de uma conduta profissional definida fora desses moldes, por tratar-se da grande marca que diferencia a profissão docente das demais profissões.

Freire (2011b) destaca alguns dos elementos apontados no processo educativo que corroboram a assertiva em relação à multifatorialidade do processo educativo. Por meio das contribuições do referido autor, assim como também, de Brandão (2007) e Gadotti (1994) a nossa compreensão de educação para além do estabelecimento de normas para construir um perfil profissional, ganha expressividade e espessura teórica.

5.3 – As representações sociais da profissão docente

Em relação à identificação profissional apresentada nas respostas dos professores pode-se perceber que a maioria (45%) se identifica pelo tipo de atividade que desenvolve. Ser professor é atuar nas escolas e na sala de aula, desenvolvendo sua prática educativa em diversos níveis da escolarização e, por assim dizer, ensinar crianças, jovens e adultos em espaços educativos formais, que permitem serem reconhecidos como professores.

Se a atividade que os professores desenvolvem é o elo que incorpora os elementos constitutivos da identidade profissional docente para a maioria dos professores pesquisados, não são raros os argumentos de que essa atividade deve ser realizada com comprometimento, responsabilidade e amor pelo que faz, sendo expressa em quase todas as falas dos professores como pode ser visto a seguir:

P1 – “Ser professor é uma responsabilidade muito grande e muito importante, pois precisamos saber qual é o papel que vamos exercer para trabalhar com o ser humano”.

P2 – “É tá comprometido com os alunos em primeiro lugar e gostar do que vai fazer e repassar para os alunos”.

P4 – “É ser responsável pelo que faz e pela formação integral do aluno”.

No entanto, essas representações sociais são constituintes do exercício profissional em qualquer profissão, não sendo uma prerrogativa apenas da profissão docente, o que

demonstra que os discursos generalizantes de uma profissão permeiam as representações sociais dos professores e, por assim dizer, conformam sua identificação.

Embora 28% dos professores reconheçam que a profissionalização tem uma relação direta com a inserção social e política no contexto em que atua, esse percentual se mostra pouco expressivo quando comparado com a atuação desses professores nas lutas sindicais. Se por um lado é um grupo fortemente articulado em nome das pautas relacionadas as condições existenciais da profissão, por outro lado essa mesma força não se percebe em relação a prática pedagógica do cotidiano da escola.

Dentre do debate das crises de identidade docente esse é um ponto a se considerar, a desvinculação da mobilização política sindical em relação ao desenvolvimento de suas práticas docente. Essa assertiva não pretende enquadrar representações sociais a este ou aquele elemento psicossocial, dada a dinamicidade deste constructo figurativo (MOSCOVICCI, 2007; JODELET, 2001, ALVES-MAZOTTI, 1994; 2007, GILLY, 2002), pois os 28% representam um núcleo de efervescência em relação a inserção nos espaços sociais e políticos que permitem não só lutar pelas condições existências da profissão docente, mas também pela contribuição de formar cidadãos em seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade como em seus aspectos produtivos.

A luta para mover as transformações sociais são representações sociais que identificam os professores por formar as futuras gerações por meio de valores, condutas e comportamentos que mudam o mundo, sendo destacado em algumas falas a seguir:

P3 – “É torna-se um formador de opiniões”...

P4 – “É proporcionar o melhor conhecimento para que seus alunos se tornem críticos, reflexivos e contribuir em certa forma com a formação desses indivíduos”.

P6 – “É ser um profissional que pode ajudar e contribuir para as grandes mudanças na sociedade”.

P8 – “Eu acho que ser professor é contribuir com o aluno de forma que saiba conviver no meio social”.

No entanto, essas representações sociais são conformações *identitárias* próprias da formação articulada pela universidade, pelo processo de construção e difusão do conhecimento acadêmico desenvolvido nos discursos teóricos do perfil de um profissional

intelectual, que pensa e reflete sobre o contexto no qual está inserido e nele poder atuar para provocar as mudanças necessárias. Por conseguinte, está relacionado também, aos olhares que os outros lhe percebe, pois nos dias atuais, existe um discurso muito forte que as mudanças sociais perpassam pela educação e pelo professor, na medida que ele é o principal articulador dessas mudanças na escola, como destaca a tabela IX.

TABELA IX – IDENTIDADE PROFISSIONAL APRESENTADA PELOS PROFESSORES

O que faz você se reconhecer como professor?	Nº de Professores	Percentual
Tipo de atividade que faz	20	45%
Modo que a sociedade lhe percebe	04	9%
Conhecimentos que você acumulou	07	16%
Inserção social e política	12	28%
Cumprimentos dos deveres e responsabilidade	01	2%
TOTAL	44	100

Fonte: Professores de Almeirim ingressos no Curso de Pedagogia da UFOPA/2015.

Em detrimento de estarem em processo de formação, 16% dos professores consideram os conhecimentos acumulados da profissão como características que os identifica como professores. Essa identificação pelos saberes apreendido faz parte da representação social de que um bom professor é aquele que sabe o conteúdo da sua matéria, que detém um conhecimento que outros não têm e que podem ser ensinados. O professor se reconhece como profissional que conhece o poder de intervir no contexto onde atua, pois o conhecimento é a matéria prima da sua condição profissional.

Em contrapartida, 9% dos professores só se identificam pelo modo como a sociedade lhes percebe. O olhar do outro é essencial na constituição de sua identidade, pois é o outro que também lhe confere o título, que lhes permite dizer quem são e porque são. A identidade profissional dos professores, nessa perspectiva, está imersa em um mundo simbólico de significações constituídas pelo outro que na sua relação e interação define a constituição de si mesmo. Neste sentido, são também os significados atribuídos pelo outro que vão definindo, em um determinado contexto, sua identidade.

O cumprimento dos deveres e responsabilidades que lhes são conferidas na atividade profissional apareceu em apenas 2% das respostas dos professores. Esse percentual, no entanto, é consequência dos professores não terem muita clareza sobre

aquilo que eles fazem e qual o seu papel na escola. Em detrimento das diversas atribuições que lhes são conferidas no exercício profissional e das constantes exigências e pressões externas as escolas, muitos professores perderam a referência sobre o sentido da profissão docente e consequentemente da autonomia de regularem seu próprio trabalho.

Não são raros os casos de professores se intitulem, por força daquilo que são obrigados a desempenhar em relação as demandas oriundas das condições sociais dos alunos e estruturais da escola, como professores, pais, psicólogos, enfermeiros, advogados, assistentes sociais.

Apesar dos questionários apresentarem pouca expressividade à questão dos deveres e responsabilidades atribuídas a profissão docente, nas entrevistas, foram os discursos que mais marcaram as respostas dos professores, relacionado, no entanto, aos aspectos da dedicação, que talvez seja o elemento mais presente no núcleo central de seus discursos.

Dessa forma, pode-se considerar que para os professores os sentidos atribuídos à profissão docente como reponsabilidade, compromisso e dedicação, são expressos como indícios mais profundos dos valores e ideias que conformam suas explicações sobre a identidade docente. Isso significa dizer, que o contexto simbólico dos professores do município de Almeirim sobre ser professor, não difere de outros contextos sociais, haja vista que essas representações sociais também foram identificadas em outras incursões científicas realizadas em solo brasileiro (Mazzotti, 2007), mas que marcam profundamente a forma como vê a si e os demais professores. Quando interpelados sobre o que seria um bom professor, a maioria dos professores deram como respostas o amor a profissão, a responsabilidade e a dedicação. As falas apresentadas a seguir ilustram claramente essas afirmativas:

Professor 1: Primeiro lugar é pra ser um bom professor é a responsabilidade que nós temos...

Professor 3: Você tem que ter, amor como eu já falei, pela sua profissão, se você não tiver amor você não será um bom professor. Pra mim se não tiver amor pela profissão não será um bom profissional.

Professor 4: Há, eu acho que tem que ter caráter, responsabilidade e ser dedicado.

Professor 5: Para ser um bom professor eu acho que em primeiro lugar eu tenho que ter amor pela profissão, dedicação e gostar do

que faz, né, para poder compartilhar com os meus alunos formulas que venham favorecer a aprendizagem dos conhecimentos que irei passar para eles.

Professor 7: Bem, o que seria mais importante para ser um bom professor, eu penso que o amor e a dedicação que a gente deve ter pela nossa profissão, independente do que virá pela frente

Professor 8: Eu acredito o que é mais importante de ser um bom professor é assumir a sua responsabilidade, o compromisso e ser dedicado no que faz.

Essas representações sociais se ancoram e se objetivam dentro de uma lógica do senso comum que circula entre os professores, mas não apenas entre eles, de que para desempenhar a profissão docente são necessários inúmeros esforços pessoais, sentimentais e afetivos. Esses são conteúdos constitutivos das representações sociais dos docentes que são veiculadas antes mesmo de serem professores.

São representações que tem no imaginário social sua forma de manutenção e propagação e, em tempos de avanço da tecnologia da informação, tem nos meios de comunicação um forte aliado, pois como ressalta Moscovici (2007) a comunicação é o vetor da propagação das representações sociais. Pela mídia, acreditamos ser possível manter elementos figurativos das RS dos professores que desqualificam a profissão de professor, a exemplo do amor e da dedicação que fortemente se revela nos discursos apresentados nas unidades de sentidos apresentadas anteriormente.

Esses elementos figurativos os obrigam a realizarem esforços que se transformam em sacrifícios em diversas dimensões da vida profissional, pois o exercício da atividade docente é permeado por inúmeras dificuldades para ensinar nas escolas. Essas dificuldades se relacionam em todos os discursos das entrevistas como a desvalorização profissional, o desrespeito, a falta de infraestrutura das escolas, o apoio institucional e familiar, os baixos salários e a falta de recursos didáticos-pedagógicos e acompanhamento nas escolas, como pode ser observado nas unidades de sentido abaixo:

Professor 1: A maior dificuldade, que eu acho, é a gente muitas vezes não ser valorizada nesse papel, nesse itinerário nosso de ser professor.

Professor 3: A maior dificuldade, que eu vejo, é que o professor não é visto como um funcionário, né, que seja gratificado perante a sociedade.

Professor 2: É não ser respeitado como profissional e o salário também. Ter um salário melhor é ter condições para se manter.

Professor 5: A pior coisa em ser professor é a falta de recurso para nós trabalharmos melhor com nossos alunos e também, o apoio da família que não temos.

Professor 7: a pior coisa em ser professor é que na maioria das vezes nós não temos apoio né, referente a muitas coisas, como na infraestrutura da escola, no material didático que nós não temos.

Por outro lado, os discursos das dificuldades são colocados como exemplo de sacrifício que o professor realiza para exercer a docência e uma estratégia de defesa em face ao desprestígio profissional, marcadamente sentida por todos os professores entrevistados. **O sacrifício, a abdicação de realizar outras atividades em nome do dever, da responsabilidade e da dedicação ao magistério, suscita uma visão sacerdotal entre os professores, como imagem figurativa, ou seja, onde as representações sociais se ancoram e se objetivam e que desqualifica a profissão docente** (grifos nossos), como já apontada por Gatti (2011) e Nóvoa (1992).

Ao suplantar o sentido da docência, na perspectiva da atuação crítica e reflexiva em relação ao processo de formação humana pela vida da educação escolar e os reflexos desse processo para possíveis transformações sociais, ou seja, para o efetivo da práxis (Streck et al., 2008), pela representações do sacrifício profissional, os professores perdem a dimensão do que é realmente importante na definição de sua profissão e consequentemente não conseguem realizar um contra discurso que privilegie os aspectos da profissionalização do magistério, principalmente dos aspectos da formação, da valorização e do trabalho coletivo.

Apesar dos professores entrevistados acreditarem que a formação no curso de pedagogia contribuiu na ressignificação de suas práticas educativas, elencando um conjunto de “vantagens” que permitiram um crescimento pessoal e profissional, como por exemplo:

- ✓ A contribuição dos debates e reflexões a cerca dos problemas da escola;
- ✓ O alargamento dos conhecimentos teóricos e práticos promovidos nas disciplinas;

- ✓ E o encorajamento profissional para lidar com os problemas, e ao mesmo tempo, gerar expectativas quanto ao futuro da profissão docente, principalmente as relacionadas a um ganho melhor de salário, ao prestígio social e o desenvolvimento mais eficiente de seu trabalho em sala de aula,

Não se percebe, pelo menos na maioria das falas, que a formação acadêmica tenha desconstruído essas representações sociais ligadas ao sacrifício e ao sacerdócio da profissão docente e, neste sentido, não colaborou para a construção de uma identidade profissional.

Isso significa dizer que as representações sociais que circulam entre os professores do município de Almeirim, ideias, imagens e conhecimentos do senso comum que se cristalizaram nas relações e interações sobre a identidade profissional docente, são mais expressivas que as teorias esboçadas pelos conhecimentos academicista desenvolvidos pela universidade, que pouco contribuem, como afirmam Libâneo e Pimenta (1999, p.242), para uma formação capaz de municiar o pedagogo com os elementos necessários relacionados ao “campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares”.

Essa conformação identitária se justifica pelo fato dos professores privilegiarem disciplinas do currículo escolar de cunho prático, pois a grande maioria dos entrevistados relataram que os componentes curriculares que mais influenciaram na sua formação foram as que tinham como base as atividades práticas, como os estágios, a legislação educacional, a ludicidade, a didática e as práticas de ensino, em detrimento das que permitem um olhar mais reflexivo e crítico da profissão docente.

Do ponto de vista das produções acadêmicas relacionadas ao estágio supervisionado, sobretudo a partir de autores como Pimenta (2012); Pimenta e Lima (2012), Zabalza (2014), Almeida e Pimenta (2014), é evidente a compreensão desse momento acadêmico como exercício teórico-prático, no qual o futuro professor¹⁶ irá utilizar a sala de aula como contexto para problematização das várias questões relacionadas ao processo educativo escolar como avaliação, planejamento, currículo e política

¹⁶ No caso dos sujeitos da pesquisa, ser professor já é uma condição estabelecida, haja vista que, embora cursando o ensino superior, todos sem exceção são professores da rede pública municipal. Essa é uma situação que para nós fortalece o papel da universidade na formação crítico-reflexiva desses professores, uma que, de modo geral, são reflexo de uma formação pautada na racionalidade técnica que se baseia na “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível”. (CONTRERAS, 2012, p. 101)

curricular, gestão escolar, política educacional, legislação, assim como da relação do contexto escolar com a sociedade e seus vetores de influência, relações de poder e controle.

De certo modo, os professores procuram se identificar com os componentes curriculares que trazem uma certa “receita” de como conduzir o processo educativo na escola e assim, de como devem agir e se comportar como profissionais, o que pode suscitar também, elementos de desprofissionalização, na medida em que não permitem desconstruir as imagens e sentidos que lhes são atribuídos, e por assim dizer, não conseguem desconstruir as imagens e sentidos de si mesmo.

Esse posicionamento dos professores revela também, que existe uma supervalorização da prática, mas não de uma prática crítico-reflexiva, capaz de fundamentar e produzir novos conhecimentos sobre o fazer educativo, mais de uma prática baseada na experiência com poucos resquícios de argumentação teórica, carente de reflexão, tanto que todos os professores deram uma significativa importância aos programas de formação continuada ofertados pelos entes públicos ligados a educação, por retratarem esses elementos práticos na formação e estreitarem os conhecimentos produzidos nos cursos com a realidade e problemas das escolas, como por exemplo: o PNAIC , o PRÓ-LETRAMENTO e a ESCOLA ATIVA.

Na educação brasileira algumas ações do Governo Federal, em termos de formação, voltado para o ensino fundamental nas séries iniciais, fruto das inquietações relacionadas aos resultados, sobretudo em relação à alfabetização dos alunos, ganham destaque na compreensão dos professores sobre a formação continuada ofertada a eles, sendo destacado o Plano de Ações Articuladas – PAR, o Programa Nacional de Alfabetização na idade certa e o Programa Escola Ativa.

O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos. O PAR é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local.

A dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de

cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O termo de cooperação detalha a participação do MEC – que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR e assistência financeira. No caso da transferência de recursos, o município precisa assinar um convênio, que é analisado para aprovação a cada ano.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

É uma estratégia para alfabetizar, em português e em matemática, cerca de 8 milhões de alunos, nos três primeiros anos do ensino fundamental, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública de educação básica. Implica uma articulação inédita com todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. Desde que foi implantado, em 2013, o Pnaic já formou mais de 15 mil orientadores de estudos e 313 mil professores alfabetizadores, espalhados por 5.497 municípios.

Já o programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

Nessa perspectiva assume como objetivos do programa, o apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo e fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Para participar, as escolas do campo que possuem classes multisseriadas nas séries iniciais do primeiro ao quinto ano devem apresentar condições mínimas de funcionamento e ter uma equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a implantação e implementação do programa Escola Ativa.

Ainda que esses programas de formação continuada tenha representado uma certa importância na formação dos professores mencionados na pesquisa, é nítida a insatisfação quanto ao fato de não atenderem a todos e quanto aos critérios estabelecidos de participação dos mesmos, assim como a falta de apoio institucional (Secretaria Municipal de Educação) na implementação das propostas de ação dos programas, em decorrência das inúmeras carências apresentadas nas escolas, como falta de ambientes de aprendizagem adequados, recursos financeiros, falta de materiais didáticos pedagógicos e acompanhamento de especialistas na orientação das estratégias elaboradas na escola.

Neste sentido, os professores cultivam um sentimento de abandono em seu fazer educativo, articulado com um isolamento profissional, na medida em que não são assistidos pelo poder público para desenvolver suas atividades profissionais, mas também na própria escola, por não conseguirem estabelecer um canal de comunicação com outros professores que permita a troca de saberes e experiências profissionais que lhes auxiliem em sua prática pedagógica. Nas unidades de sentido abaixo descritas os professores evidenciam esses sentimentos.

P1 - Agente sai da sala e vai na diretoria conversar sobre os problemas dos alunos e eles mandam agente resolver o problema, resolva, como se fossemos Deus.

P4 - A falta de recurso pra se trabalhar uma boa aula, pois não temos materiais escolares suficientes para atender toda a demanda.

P5 - Nós temos que fazer revezamento dos materiais, em certos casos, nós compramos os materiais para tá auxiliando os nossos alunos.

P 6 - ... quando chove a gente não tem condições de permanecer em sala de aula com as crianças, que alaga tudo e muitas crianças caem, escorregam.

P7- A verdade, é que cada um trabalha individualmente, não tem aquela coisa de sentar, de reunir os professores para elaborar um trabalho em conjunto.

O abandono e o isolamento profissional também trazem traços de desprofissionalização, pois é no trabalho coletivo e nas mediações e interações forjadas por ele que são criados os elementos de um corpo figurativo – as ideias, os sentidos e as imagens da profissão – e por assim, dizer uma identidade profissional.

Após mergulharmos nas unidades de contextos oriundas do *corpus* de análise e selecionarmos as unidades de registro, apresentadas ao longo deste subitem, ficou evidente que as representações sociais dos professores pesquisados são constituídas dentro de um processo de ancoragem que constrói elementos figurativos relacionados a uma prática docente destituída da ação refletida, ou seja, da práxis; explicada por objetivações, ou seja, por sentidos que se ligam a um conjunto de discursos construído em torno de uma profissão voltada para o enquadramento, nas palavras de Frigotto (2006), de uma escola produtividade no sentido da formação do capital humano para servir a um sistema de exploração.

Soma-se a esses primeiros elementos representacionais o comprometimento, a responsabilidade, o amor, o sacrifício, a abdicação, o sacerdócio como elementos figurativos que reforçam sentidos da identidade docente e, por consequência, da profissão que desqualificam o professorado e minimizam a possibilidade de prestígio social.

Tanto as imagens construídas em torno do que seja ser professor, quanto os sentidos que justificam essas imagens reforçam nossa compreensão de que repensar a condição do professor na sociedade brasileira exige um esforço para desconstruir essas representações sociais, no sentido de potencializar uma auto identificação dos professores com elementos da profissionalização que são comuns as demais áreas, ressaltando algumas especificidades que são próprias do contexto escolar e que devem ser consideradas no processo de pensar a profissionalização e a identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo percurso de nossa investigação na busca de compreender as representações sociais de professores e seus atravessamentos psicossociais na conformação identitária e no exercício da docência é possível inferir que os achados mais significativos da pesquisa se entrelaçam aos objetivos específicos e por assim dizer, respondem a nossos principais questionamentos.

Dessa forma, o retorno ao problema da investigação se torna necessário, uma vez que subsidiou os procedimentos adotados e deu norte a nossa pesquisa, assim definido: as representações sociais de professores sobre sua profissão implicam na conformação identitária e no exercício da docência? Tendo a nossa investigação o compromisso de responde esse problema, podemos ajuizar que os objetivos específicos, sistematizados com essa finalidade, apresentam os indícios necessários expostos a seguir:

Objetivo Especifico 1: Descrever o perfil sócio-demográfico dos professores de Almeirim-PA. O alcance deste objetivo propiciou através dos dados coletados explicações da desprofissionalização do professor pelas vias da formação, da idade, das questões de gênero, do tempo de serviço, da atuação profissional, das questões salariais e pela ausência de profissionais com formação adequada atuando na profissão docente. Esses condicionantes se apresentam como elementos de conformação identitária, pois se constituem a partir de representações sociais sobre a profissão, com implicações no exercício da docência.

As imagens de uma profissão predominantemente feminina que se apresenta como extensão da família, carregada de inúmeras responsabilidades que não condizem com os elementos presentes em uma profissão, com profissionais atuando nos espaços escolares sem formação e sem os conhecimentos próprios da profissão demarcam profundamente a forma como os professores se percebem e como são percebidos pelos outros, com forte influência na forma como atuam em sala de aula.

Objetivo Especifico 2: Destacar os elementos da profissão docente que são importantes para a construção da identidade dos professores de Almeirim-PA. O alcance deste objetivo permitiu identificar os elementos importantes da profissão e que conformam uma identidade profissional, tanto pelas vias da objetividade ou mesmo por fundamentos de ordem subjetiva dos professores. Assim, os dados coletados permitiram

compreender que os professores consideram importante na profissão docente os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua atividade em sala de aula, o trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, o pagamento de seus salários e as responsabilidades assumidas na profissão, assim como utilizam como critérios de identificação as atividades de ensino que desenvolvem em sala de aula, os olhares dos outros que lhes outorga o sentido da profissão, a formação adquirida nos espaços acadêmicos e o cumprimento das normas estabelecidas para a profissão docente.

Esses elementos presentes na profissão docente que conformam sua identidade profissional são expressos por características atribuídas às profissões na sociedade moderna, mais também, por características que são elementares do próprio contexto da atuação profissional, principalmente os relacionados à formação inicial e continuada desenvolvidas em espaços acadêmicos.

Objetivo Específico 3: Identificar as representações sociais sobre a profissão docente que influenciam na identidade profissional dos professores de Almeirim-PA. A abrangência deste objetivo permitiu identificar os elementos representacionais que estão em circulação entre os professores e comunicados através da interação e relações entre eles, que conformam uma identidade profissional baseada no comprometimento, responsabilidade, amor, sacrifício e abnegação, que como elementos figurativos que reforçam sentidos da identidade docente, desqualificam o professorado e diminuem a possibilidade de prestígio social, por não satisfazer as características das profissões em nossa sociedade.

Objetivo Específico 4: Verificar em que se ancoram e se objetivam as Representações Sociais dos professores sobre a Profissão Docente. A partir do alcance deste objetivo ficou aparente que as imagens construídas em torno do que seja ser professor, são compostas por um processo de ancoragem que constrói elementos figurativos relacionados a uma prática docente deposta da ação refletida, ou seja, da práxis; explicada por objetivações, ou seja, por sentidos que se ligam a um conjunto de discursos que desqualificam, desprofissionaliza e desvalorizam a profissão docente e que conformam uma atual profissional.

Se considerarmos o alcance do objetivo geral de nossa investigação, a partir dos resultados obtidos é possível confirmar a primeira hipótese que as imagens e sentidos produzidos pelos professores sobre a profissão docente, desprofissionaliza os professores e

produz a conformação de uma identidade profissional fragmentada e ambígua que implica no exercício da docência e rejeita a segunda hipótese as imagens e sentidos produzidos pelos professores sobre a profissão docente, não desprofissionaliza os professores e não produzem a conformação de uma identidade profissional fragmenta e ambígua e, que portanto, não implicam no exercício da docência.

As representações sociais que demarcam a forma como os professores se percebem enquanto profissionais e que conformam sua identidade, ainda são permeados por uma visão profissional da docência baseada na dedicação, no sacrifício e na abdicação em nome dos alunos, da escola e da nação. E todos esses elementos identitários são assentados como condição basilar do fazer educativo e do exercício da docência, mais também, como forma de justificar o desprestígio intelectual, social e profissional, sentida por todos os professores pesquisados, o que repõe nosso problema de investigação.

Esses paradoxos psicossociais encontrados na identidade profissional docente, ainda suscitam outras contribuições importantes, pois se de um lado há um eufemismo em relação às condições materiais da profissão, inclusive com ampla propagação de políticas voltadas para a valorização profissional como melhoramento de salários, formação profissional e condições de trabalho, de outro há uma profunda desqualificação profissional pela falta de autonomia em regular sua profissão, pelas inúmeras responsabilidades assumidas que controlam seu trabalho e suas tarefas educativas e, principalmente, pelas imagens, sentidos e significados que circulam nas interações sociais entre os professores, que conformam uma identidade profissional contraditória e que marca profundamente a sua atuação na sociedade, cenário propício para as intervenções acadêmicas numa perspectiva psicossocial.

As discussões apontadas em nossa pesquisa sobre as representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional dos professores ingressos no curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste Pará – Núcleo Almeirim, trazem pelo conjunto dos professores, ideias, sentidos e significados comuns de como é pensada a profissão docente, e ao mesmo tempo, como esses atravessamentos psicossociais conformam sua identidade profissional.

A escolha da Teoria das Representações Sociais – TRS, como campo teórico que procura explicitar nosso objeto de investigação a partir das interações sociais e dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos investigados, não foi uma tarefa fácil de

ser definida, uma vez que, como campo teórico aplicado à educação existe poucas incursões acadêmicas em território brasileiro e pouca visibilidade se dá aos processos de construção da teoria, o que suscitam críticas e interpretações que dificultam seu reconhecimento como campo conceitual.

Por um lado, a opção pela TRS, abriu caminhos para pensar dentro de um paradigma crítico-reflexivo as imagens, ideias e sentidos que permeiam as relações e interações dos professores e os contextos em que elas se desenvolvem e as influências que provocam nas práticas educacionais, colaborando com o debate sobre a identidade profissional dos professores, suas condições de trabalho, remunerações e a forma como essas questões são tratadas no debate da profissionalização em um contexto das instituições formadoras, em nosso caso, especificamente, do curso de pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Por outro lado, nos ajudou a pensar a profissão docente como sujeito mergulhado nesse universo simbólico, como parte desse processo de construção identitária, que indicam nossa forma de ser, de agir e de se comportar mediante todas as interfaces que permeiam a escola, a sala de aula, as lutas de classe/categoria e a profissão docente.

Assim, a Teoria das Representações Sociais permitiu entender melhor nossas resistências, nossas desconfianças sobre a formatação da profissão docente que circula entre nós e para além de nós, nos trazendo de volta a reflexão, a liberdade intelectual da compreensão dos fatos e dos fenômenos sociais, longe das “gavetas” do pensamento clássico positivista.

Além disso, nos proporciona discutir a profissionalização e a identidade docente dentro de uma lógica psicossocial, que garante a análise tanto das subjetividades, quanto das objetividades, a exemplo dos elementos constitutivos das RS dos professores pesquisados e evidenciados nos processos de objetivação e ancoragem, com destaque para os elementos figurativos que emanam de um tempo atroz que vê na profissão de professor, sobretudo, em relação aos primeiros anos da educação básica, uma extensão da família, portando, destituído dos elementos basilares da profissão docente.

As questões apresentadas na pesquisa, a partir dos referenciais teóricos, revelaram um discurso positivo da construção de uma política global de valorização da educação, acompanhada de uma política de valorização dos professores que contemple remunerações

justas, com planos de carreira que dignifique e incentive o professor vislumbrar seu desenvolvimento dentro da profissão, não apenas como crescimento profissional e aumento de salários, mas como constante melhora nos níveis de formação, levando em conta o ambiente de trabalho, escolas bem estruturadas e equipadas com tecnologia de comunicação avançadas, requisitos apresentados como indispensáveis para a efetivação de uma realidade educacional que supere as vicissitudes do modelo vigente.

Como encaminhamento dessas políticas, há um reconhecimento geral dos discursos teóricos apresentados em nossa pesquisa de que a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação, como tantas outras políticas educacionais complementares, mesmo que não tenham sido implementadas a contento suas metas e objetivos, vêm ajudando a constituir um cenário nacional promissor para a educação e concomitante para os professores.

Dessa forma, o esforço conjunto entre profissionais da educação, instituições formadoras e governos para dialogar e traçar uma política orientadora que atendam as especificações da profissionalização docente, mediante um conjunto de ações efetivas que possam elevar as condições da materialidade da profissão docente são extremamente importantes, mas também desarticular os discursos cristalizados entre os professores, e fora deles, que desqualificam a profissão, particularmente aqueles relacionados a abnegação, sacerdócio, e dedicação.

Nesse contexto, a formação inicial e continuada dos professores, ainda que produza elementos que não ajudam na desconstrução dos discursos conformadores da desprofissionalização, é apresentada pelo conjunto dos professores como saída para as mudanças e transformações nos discursos que circulam por meio da comunicação entre eles, pois permite o contato com novos conhecimentos, diferentes ideias e contextos e, que fazem repensar de forma crítico-reflexiva seu fazer educativo e, assim, reconstruir e ressignificar suas práticas. Assim, a formação aparece como um passaporte para a liberdade, para o domínio da ciência e de um saber acadêmico fomentado a partir da prática reflexiva em contraposição ao modelo de formação informacional e técnico-instrumental.

A nossa pesquisa sobre as representações sociais dos professores e os sentidos e significados da profissão docente e, por conseguinte, de sua constituição identitária põs em “xeque” essa formação academicista recebida nas universidades, uma vez que seus componentes curriculares, não tem dado conta de se contrapor as ideias, imagem e sentidos

do senso comum que desprofissionaliza os docentes e que são comunicadas entre e pelos professores socialmente. Em outras palavras, os próprios professores reforçam determinados discursos que contribuem para a desqualificação da profissão.

As ideias, imagens e sentidos de um profissional sacerdotal, dedicado que desenvolve suas atividades por amor a profissão e aos alunos, não só descaracteriza, desprofissionaliza e desvaloriza a profissão docente, mas também lhe posiciona em um espaço-tempo como pseudo-profissão. Refletir sobre essas questões é trazer para o centro do debate e discussões o processo histórico e social de constituição da profissão docente em Almeirim, mas também em outros contextos nacionais Brasil afora.

De fato o saber acadêmico é primordial na vida do professor, pois abre um leque de opções epistemológicas, metodológicas, conceituais e práticas para o profissional realizar suas escolhas e assim, construir seu fazer pedagógico a partir delas. Dessa forma, atualmente a formação dos professores configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira e diante das mudanças ocorridas na política em nosso país, mais do que nunca houve a necessidade de construção de um projeto político de formação para os professores com bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios da qualidade e da relevância social do ser professor.

A profissão docente é fomentada pelo Estado, que apesar de conceder o *status* de profissão aos professores, nega ou não possibilita a autonomia, o debate coletivo de construir uma identidade profissional para além das representações sociais aludidas. Essa imagem do professor atrelada ao sacerdócio profissional é uma estratégia do poder dominante de se legitimar em uma área estratégia de consolidação das mudanças e transformações sociais e por assim dizer das reproduções sociais. Portanto, essas representações sociais são reproduzidas e consolidadas no seio do professorado como forma de dominação.

Representações Sociais são discursos que produzem práticas sociais, nem sempre coerentes com um projeto de sociedade voltado para a transformação social, com vistas ao rompimento das relações desiguais, estabelecidas entre classes e grupos, como reflexo de uma sociedade marcadamente excludente que assume nessas condições o referencial para a manutenção do modelo econômico que adota uma lógica de sociedade sustentada pela desigualdade e pela exploração.

Em contrapartida, a pesquisa elucidou que ganha força, entre os professores, um movimento de resistência a essa dominação, na medida em que conseguem se agrupar para enfrentar e lutar por uma pauta comum e que tem alavancado progressos nas questões salariais, condições de trabalho e formação, apesar de deixar evidente também, que este processo de resistência só se constitui na materialização das questões apresentadas anteriormente.

Por conseguinte, o processo de dominação da profissão docente também se materializa nas questões valorativas, simbólicas e representacionais e, talvez, com mais força do que se imagina, pois apesar dos esforços do grupo dos professores em mudar suas condições de vida e trabalho, pouco ou quase nada, se percebeu de mudança na visão individual e social que eles têm de si e dos outros profissionais da educação.

A práxis implica que o professor reconheça tanto os elementos constitutivos de seu fazer pedagógico, quanto de outros relacionados à conjuntura na qual a profissão se materializa. Nesse sentido, a ausência do reconhecimento de outras forças que também operam no processo de definição da identidade docente, assim como da profissionalização alude a construção de um grupo de pertencimento, desvinculado de elementos de ordem cultural, social e político, portanto, constituído dentro de uma lógica de poder que operam na condição de colocar o professor, assim como a escola, numa situação de subserviência a um projeto de sociedade pouco comprometido com a humanidade em sua totalidade.

É um paradoxo que em tempos de luta oriundas da organização da categoria dos professores, que os elementos relacionados a uma condição de subserviência se mostrem presentes e com bastante intensidade, que na nossa avaliação, já deveriam ter ruídos e entrado em colapso em função desses próprios movimentos que os professores realizam, baseado numa pauta de educação da diversidade, de uma educação de qualidade, numa pauta da atuação do professor, visando à transformação da sociedade.

Percebe-se então, que embora exista um movimento político sindical que luta por uma sociedade mais justa, outros elementos, que não deveriam mais compor as imagens figurativas da profissão docente se mostram presentes, com um poder de desarticulação, desmobilização e desprofissionalização a perder de vista.

A profissão docente ao ser compreendida numa perspectiva psicossocial, sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam as condições de trabalho, a

valorização profissional e a identidade docente trazem grandes contribuições para a pesquisa, a discussão e o estudo da formação acadêmica e da carreira profissional.

Os esforços realizados até aqui nos permitem refletir que outras questões devem ser pensadas como parte da compreensão em relação a profissionalização e a constituição identitária do professor. Se considerarmos que essas duas questões são afetadas por discursos externos a categoria profissional, logo é possível depreender que outros elementos figurativos também atuam no processo de desprofissionalização e na constituição de uma identidade docente permeada por elementos inadmissíveis em outros contextos profissionais.

Após as exposições apresentadas em nossa pesquisa e os dados coletados em nossa investigação, passamos para a elucidação de algumas sugestões a partir dos referenciais teóricos apresentados sobre a constituição da identidade profissional dos professores do município de Almeirim – PA, descritos a seguir:

- Organização de um amplo debate sobre os fatores considerados essenciais a profissionalização docente, que contemple a situação do professor no cenário contemporâneo da sociedade moderna, explicitando a questão salarial, a formação e as condições de trabalho em que se desenvolvem as práticas educativas.
- Revisão do currículo de formação de professores no contexto das universidades brasileiras que considere uma base nacional comum, independente da área curricular em que o professor desenvolve a profissão, tomando como referencia componentes curriculares que fortaleçam uma identidade profissional docente baseada em elementos construídos a partir das características de uma profissão, mas que considere o contexto em que se desenvolve a profissão docente, ou seja, a sala de aula, a escola, as dimensões humanas, relacionais e éticas.
- Organização de momentos coletivos entre os professores (seminários, simpósios, congressos) para a socialização e divulgação de experiências de formação inicial e continuada, baseadas nos princípios da profissionalização docente;
- Fortalecimento de um discurso da profissão docente que desconstrua as imagens, os sentidos e os conceitos que circulam entre os professores de um profissional sacerdotal, que se sacrifica pelo aluno, pela escola e pela nação, principalmente pelas vias sindicais;

- Investimento na formação em serviço na busca de aproximar os discursos e as teorias das práticas docentes, com o intuito de refletir sobre as práticas e contextualiza-las;
- Promoção de eventos culturais entre os professores que fortaleçam os vínculos profissionais e a socialização de uma imagem dignificada da profissão.
- Fomentar estratégias de formação contínua para professores que tenham como eixos a valorização da experiência e do saber docente;
- Organização da carreira do professor como estratégia de valorização profissional, considerando a formação, a remuneração e o exercício profissional nas escolas como tripé essencial da profissão docente.

Essas considerações nos remetem a futuros estudos e pesquisas para explicar a força dos discursos que produzem representação social em relação a profissão do professor e, por consequência, a sua conformação da identidade profissional.

REFERÊNCIAS

Ayres, José Ricardo de Carvalho Mesquita. (2005). Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. **Ciência & Saúde**, v.10, n.3.

Aguiar, Márcia da S.; Melo, Márcia Maria de O. (2005). Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92.

Alves-Mazzotti, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Acesso em 10 de Janeiro de 2015. Disponível: <file:///C:/Users/PC/Downloads/1169-1961-1-PB.pdf>

Alves-Mazzotti, Alda Judith. (2008). Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.89, n. 223.

Almeida, Paulo Nunes de. (2000). **Educação Lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola.

Almeida, Maria Izabel de; Pimenta, Selma Garrido. (Orgs.). (2012). **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez.

Amado, João. (2008). **Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Imprensa da Univ. de Coimbra.

André, Marli. (2015). Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 213-230.

Bauman, Sigmunt. (2000). **Modernidade Líquida**. Traduzido por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Zahar.

_____. (2005). **Vida Líquida**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (2006). **Tempos líquidos**. Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (2008). **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (2011). **Vida em fragmentos**. Traduzido por Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bardin, Laurence. (2011). **Análise de Conteúdo**. Edições 70 – Brasil.

Bettega, Maria Helena. (2004). **A Educação continuada na Era digital**. São Paulo: Cortez (Coleção questões da nossa época), v. 116, p.3847.

Bogdan, Robert C; Biklen, Sari Knopp. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal. Porto Editora - LTDA.

Brasil. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.

_____. LDB (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Constituição (2007). Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Lex: legislação Federal, Brasília, DF, 20 de jun. 2007.

Cotreras, José. (2002). **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez.

Coche, Denys. (2002). **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC.

Chaib, Mohamed. (2015). Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 358-372, 2015.

Da Silva, Sandro José. (2006). Quilombolas no Espírito Santo: identidade e territorialidade. **Dimensões**, n. 18.

Deschamps, Jean-Claude; Moliner, Pascal. (2009). **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes.

Demo, Pedro. (1994). **Educação e qualidade**. Campinas – SP: Papirus.

Dubar, Claude. (1997). **A socialização: construção das identidades sociais**. Porto: Porto Editora.

Chakur, S. L. R. C. (2009). **Profissionalização docente**: a necessária valorização do papel de professor. *Cultura Acadêmica*, nº193, p.p. 2-10.

Chizzotti, Antonio. (2010). **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez.

Enguita, Mariano Fernández. (1991). A ambiguidade da docência: entro o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria & Sociedade**, n.4, v1.

Ens, Romilda Teodora; Gisi, Maria Lourdes; Eyng, Ana Maria. (2010). Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. *In: profissão docente em questão: tensões e desafios*. Curitiba: Champagnat.

Esteve, J. M. (199). **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC.

Farr, Roberto. (2012). Textos em Representações Sociais. *In: representações sociais: a teoria e sua história*. 13 ed. Petrópolis: Vozes.

Farias, Isabel Maria Sabino de. (2007). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. *In: do individualismo à colaboração: desafios à formação docente na contemporaneidade*. Maceió: Edufal.

Forattini, Cristina Damm; Lucena, Carlos Alberto. (2015). Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, p. 32-47.

Franco, Maria Laura Publisi Barbosa. (2012). **Análise de Conteúdo**. Brasília. Liber Livro.

Freire, Paulo. (1992). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____. (2011a). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2011b). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática docente. São Paulo: Paz e Terra.

Frigott o, Gaudêncio (org). (1998). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2006). **A produtividade da escola improdutiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

Flick, Uwe. (2009). **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed.

Fontanella, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde**: contribuições teóricas. Acesso em 28 de Outubro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>

Galindo, Wedna Cristina Marinho. (2004). A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23.

Garcia, Walter E. (2011). **Bernadete A. Gatti**: Educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica.

Garcia, Maria M. A; Hypolito, Álvaro M; Vieira, Jarbas S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. São Paulo: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n.1, p.45-56, jan./abr.

Gatti, Bernadete Angelina; Sá, Elba Siqueira de Barreto; André, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. (2001). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco.

Guarechi, Pedrinho; Jovchelovitch, Sandra. (2012). **Textos em Representações Sociais**. 13 ed. Petrópolis: Vozes.

Gil, A. C. (1999). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Gilly, Michel. **As representações sociais no campo educativo**. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018108015.pdf>

Hypolito, Álvaro Moreira. (1999). Desmitificando a profissionalização do magistério. In: **sonho prometido ou sonho negado**. Campinas: Papirus.

Havey, David. (2010). **Condição Pós-Moderna**. 19º ed. São Paulo: Loyola.

Hall, Stuart. (2003). **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Imbernón, Francisco. (2011). **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**, 9º ed. São Paulo: Cortez.

Jodelet, D. (org.). (2001). **As representações Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: UERJ.

_____. (2011). Representações Sociais: estudos metodológicos em educação. *In: conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Curitiba: Champagnat.

Japiassú, Hilton; Marcondes, Danilo. (1993). **Dicionário básico de filosofia**. Zahar.

Jacques, M.D.G.C. (2002). **Psicologia Social Contemporânea**: Petrópolis: Vozes.

Lelis, Izabel. (2011). Ofício de ser professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. *In: A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido. (2014). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Acesso em 15 de Novembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>

Lüdke, Menga; André, Marli E.D.A. (2013). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro. E.P.U.

Machado, Laeda Bezerra; Gomes, Viviane Cordeiro. (2015). Formação na licenciatura: Representações sociais de estudantes. **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 51-78.

Mann, Rachel Constant Vergara. (2012). **Mobilidade da força de trabalho: Os Impactos de Intensos Deslocamentos Geográficos Sob a Ótica de Trabalhadores Docentes**. 68 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro - RJ, 2012. Acesso em: 12 de Fevereiro de 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/>

Michener, H. Andrew; Delamater, John D; Myers, Daniel J. (2005). **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira.

Minayo, Maria Cecília de Souza. (1994). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2013). A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. **Saúde e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 21-31.

Moscovici, Serge. (2007). **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2011). **A invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis: Vozes.

Moreira, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). (2011). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez.

Mbembe. Achille. (2001). As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, nº 1, pp. 171-209.

Novaes, Adelina de Oliveira; Sousa, Clarilza Prado de. (2013). Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. *In: A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici*. Curitiba: Champagnat.

Nóvoa, António. (2011). Ofício de ser professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. *In: Os professores e o “novo” espaço público da educação*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (1992). Os professores e sua formação. *In: Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote.

Neto, José Batista. (2007). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. *In: formação do professor, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional*. Maceió: Edufal.

Neves, José Luis. (1996). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 2.

Novaes, Adelina. (2015). Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 328-343.

Nunes. F.M.C. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p.p. 27-42.

Nunes, Cely do Socorro Costa; Monteiro, Albêne Lis. (2007). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. *In: profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores*. Maceió: Edufal.

Oliveira, Josilene Ribeiro de et al. (2015). As múltiplas faces de uma profissão: Identidade e Representações da Profissão de Relações Públicas. **Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília**, v. 7, n. 1, p. 303-328.

Oliveira, Maxwell Ferreira de. (2011). **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão-GO: UFG.

Oliveira, Eliana de. (2011). **O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1991)**. 159 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte – MG, 2011. Acesso em 12 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/>

Passos, Vânia Maria de Araújo. (2011). **A Profissão docente e o curso de pedagogia da Universidade Federal do Tocantins**. 131. F. Tese de (Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Goiás – GO, 2011. Acesso em 14 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/>

Pimenta. S. G. (2007.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido. (2012). **O estágio na formação dos professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. (2012). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez.

Popkewitz, Thomas S. (1992). Os professores e sua formação. *In: Profissionalização e formação de professores*: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. Lisboa: Dom Quixote.

Prado, Edna. (2009). Da formação por competências à pedagogia competente. São Paulo: **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 115-130.

Prado. Marco Aurélio Máximo. (2002). Da mobilidade social à constituição da identidade política: reflexões em torno dos aspectos psicossociais das ações coletivas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 59-71.

Ramalho, Betânia Leite. (2003). **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina.

Rodrigues, Aroldo; Assmar, Eveline Maria Leal; Jablonski, Bernado. (2009). **Psicologia social**, 27 ed. Petrópolis: Vozes.

Sacristán, J. Gimeno. (1991). **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

_____. (1995). **La pedagogía por objetivos**: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.

Silva, Valdirene Moura da Silva; Leão, Lícia de Souza. (2015). Professores e suas relações com a prática pedagógica em função da região em que atuam. **Educação em Revista**, v. 16, n. 1.

Silveira, Rodrigo Eurípedes da; Santos, Álvaro da Silva. (2015). A Carreira Docente: com a palavra, os novos professores universitários. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 2, n. 1, p. 43.

Scheibe, Leda. (2008). Políticas públicas para formação de profissionais da educação básica. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul “Pesquisa em educação e inserção social”. 2008, Itajaí, SC. **Anais**. Itajaí, SC. UNIVALI, ANPED Sul, CD-ROM.

Shiroma, Eneida Otto; Campos, Roselane F.; Garcia, Rosalba M^a C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso 20 abril, 2015.

Schön, Donald A. (1992). Os professores e sua formação. *In: Formar professores como profissionais reflexivos*. Lisboa: Dom Quixote.

Streck, Danilo; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.) (2008). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica.

Severino, Antônio Joaquim. (2007). **Metodologia do Trabalho Científico**. 23^a Ed. São Paulo: Cortez.

Sousa, Clarilza Prado; Novaes, Adelina de Oliveira. (2013). Representações sociais: fronteira, interfaces e conceitos. *In: A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici*. Curitiba: Champagnat.

Scoz, Beatriz. (2012). Identidade e subjetividade de professores: sentido do aprender e ensinar. Petrópolis: Vozes.

Spink, Mary Jane P. (1993). O conceito de Representação Social na abordagem Psicossocial. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v9 (3), p.300-308

Tardif, Maurice; Lessard, Claude; Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*: Porto Alegre, n. 4.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude. (2011). Ofício de ser professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais. *In: As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?* 4ª ed. Petrópolis: Vozes.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (2013). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo. Atlas.

Vasconcellos, Celso dos Santos. (1996). **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad.

Vasconcelos, Clara; Praia, João Félix; Almeida, Leandro S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. São Paulo: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n.1, p. 11-19.

Veiga, Ilma P. A; Araújo, J.C.S. (1998). **Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação**. In: VEIGA, I.P.A. (org.) *Caminhos de profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

_____, I.P.A.; Souza, J.V, et alii. (1997). **Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papirus.

_____, I.P.A; Araújo, J.C. (1999). Ética e profissionalização do magistério. In: Veiga, I.P.A. e Cunha, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 101-126.

Zabalza, Miguel A. (2012). **O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez.

Wanderly, Luiz Eduardo W. (2009). Crise como momento de reflexão e criação. *In: Alternativas à crise: por uma economia social e ecologicamente responsável*. São Paulo: Cortez.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA

Parte I – Perfil

1. **Faixa Etária:** 20 a 24 anos () 25 a 29 anos () 30 a 34 anos () 35 a 39 anos () 40 a 44 anos () 45 a 49 anos () 50 a 54 anos () 55 a 59 anos ()
2. **Gênero:** Masculino () Feminino ()
3. **Estado civil**
Solteiro ()
Casado ()
Desquitado ()
Divorciado ()
Viúvo ()
Outros().....
4. **Tem Filhos:** () Sim () Não.
Se sim, Quantos:.....
5. **Naturalidade:**
6. **Tempo de atuação na educação:**.....
7. **Cor:** () negra () branca () amarela () pardo
8. **Religião:** () espírita () candomblecista () budista () católico
() protestante () mulçumana () Outra Qual?.....

9. Outra Formação

() Técnica. Qual?.....

() Bacharelado. Qual?.....

() Licenciatura. Qual?.....

() Pós-Graduação Lato sensu. Qual?.....

() Pós-Graduação stricto sensu. Qual?.....

Outra (s) Qual (s)?.....

10 – Média salarial: 1 a 2 salários mínimos (); 3 a 4 salários mínimos (); 5 a 6 salários mínimos (); 7 a 8 salários mínimos (); 9 a 10 salários mínimos ()

11 - Que aspectos da profissão docente são considerados importantes para você? Você pode selecionar mais de uma resposta.

() Os conhecimentos necessários para o exercício da profissão

() O interesse coletivo acima dos interesses individuais

() O pagamento de seu salário

() O estabelecimento de normas para o exercício da profissão

() Outro. Indique qual.....

12 – O que faz você se reconhecer como professor?

() o tipo de atividade que você faz

() o modo que a sociedade lhe percebe

() os conhecimentos que você acumulou

() a inserção social e política

() Outro. Indique qual.....

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Parte I – SOBRE SER PROFESOR

- 1 - O que é ser professor para você?
- 2 - Destaque as melhores e as piores coisas em ser professor (a).
- 3 - Quando e porque você decidiu ser professor?
- 4 - O que você acha mais importante para ser um bom professor?

Parte II - SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE

- 5 - Quais são suas perspectivas em ser professore após a conclusão do curso pedagogia. O que você espera com o exercício dessa profissão?
- 6 - Que desafios você enfrenta para ser professor na educação básica?
- 7 - O curso contribuiu para que você tenha condições de lidar com os desafios em ensinar na educação básica? Por quê?

Parte III – SOBRE VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

- 8 - Em que condições de trabalho você atua em relação a infraestrutura.
- 9 - Em que condições de trabalho você atua em relação ao acompanhamento didático-pedagógico
- 10 - Em que condições de trabalho você atua em relação ao material didático-pedagógico.
- 11 - Você se sente valorizado do ponto de vista salarial. Por que?

12 - Existe formação inicial e continuada ofertada pelo governo municipal aos professores. Como acontece?

13 - A você é garantido tempo e condições para auto – avaliar a sua prática docente?

IV – FORMAÇÃO DOCENTE

14 - Você está satisfeito com a formação recebida no curso? Por quê?

15 - Que aspectos positivos e negativos você apontaria com relação ao curso de licenciatura em Pedagogia da UFOPA?

16 - Que disciplinas contribuíram mais diretamente com o debate sobre formação de professores?. Comente.

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA

Título da Pesquisa:

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS NA
FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Esclarecimento da Pesquisa

Venho por meio deste instrumento, convidá-lo (a) a participar desta pesquisa desenvolvida por mim **Whisney Luiz Pereira Messias**, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de mestrado – Linha de Pesquisa: Formação de Professores da Universidade Autônoma de Assunção, tendo como orientador Antônio Hernandez. Esta pesquisa tem como objetivo Analisar as representações sociais de professores sobre a sua profissão e as implicações para a conformação identitária e o exercício da docência.

Trata-se de uma pesquisa de campo que trás como instrumentos metodológicos o Questionário e uma entrevista semiestruturada. Para o registro das falas pretendo utilizar o recurso de gravador de voz da máquina digital, com o consentimento do entrevistado. Após o levantamento dos dados, serão organizados e analisados.

Asseguro ao (à) senhor (a) que sua identidade será resguardada. Utilizarei códigos como mecanismo garantidor do anonimato.

A finalidade desta pesquisa é contribuir para os estudos sobre profissionalização e identidade docente, representações sociais, a partir de professores em fase de conclusão do curso de Licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará considerando suas representações sociais neste processo de formação e de atuação na educação básica.

Vale ressaltar que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento garantindo a devolução de seus depoimentos. As palavras-chave desta pesquisa são: Profissionalização docente, identidade docente e representações sociais.

Pesquisador
Whisney Luiz Pereira Messias

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu.....declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa, cooperando assim, com a construção dos dados da mesma.

Almeirim - PA: ____/____/____
