

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - EEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *STRICTO SENSU***

SUELI PEREIRA DONATO

**ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

CURITIBA

2017

SUELI PEREIRA DONATO

**ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, para qualificação como requisito parcial à obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Dra. Romilda Teodora Ens.

CURITIBA

2017

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Donato, Sueli Pereira
D677e Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de
2017 estudantes de pedagogia / Sueli Pereira Donato: orientadora, Romilda Teodora
Ens. -- 2017
217 f. ; il. : 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba,
2017.

Bibliografia: f. 198-208

1. Professores – Formação. 2. Educação e Estado. 3. Educação básica. 4.
Representações sociais. 5. Profissionalização docente. I. Ens, Romilda
Teodora. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 086
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Sueli Pereira Donato

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, reuniu-se no Auditório Thomas Morus, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens, Prof.ª Dr.ª Clariza Prado de Sousa, Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold, Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi, para examinar a Tese da candidata Sueli Pereira Donato, ano de ingresso 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A doutoranda apresentou a tese intitulada "ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18:40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: durante a realização do trabalho a banca mencionou a publicação em periódicos da área e divulgação em eventos científicos

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens RTE

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Clariza Prado de Sousa Clado

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Hobold Marcia

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens MAR

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi Maria

Patricia
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico ao meu amado filho, **Raul Donato Silva**.
Querido, com você, e por você, encontrei forças
para ressignificar o movimento da vida!
Obrigada pelo companheirismo e compreensão
nesse tempo de isolamento reflexivo
para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Penso com gratidão em Deus, sentimento que, colocando-me tão próxima "dEI e" me sinto abençoada por conceder-me forças e sabedoria para trilhar esse percurso de doutoramento, que é um processo solitário, mas não um caminho que se percorre sozinha, pois o "Senhor" colocou em meu caminho, pessoas especiais a qual quero deixar um singelo agradecimento.

Não poderia negligenciar uma fonte especial de inspiração a esse percurso de fazer-me pesquisadora, que desde a pedagogia tem me acolhido e orientado continuamente, possibilitando-me a oportunidade de ampliar meus conhecimentos em cada etapa acadêmica e viabilizando novas perspectivas em minha carreira profissional, aqui carinhosamente lembrada, minha orientadora, **Prof^a. Dr.^a Romilda Teodora Ens.** Gratidão pela confiança, incentivo, amizade, pelas oportunidades em secretariar os diversos "EDUCERE/PUCPR" e aprender muito com você, e ainda, por desvelar-me, por meio do seu jeito carinhoso, encorajador e entusiasta de ser e viver, o sabor e a cor da vida acadêmica! Gratidão por tudo!

Às queridas professoras da banca de qualificação e defesa por suas valiosas contribuições para o enriquecimento dessa tese.

Prof^a. Dr.^a Clarilza Prado de Souza, primeiramente, sou imensamente grata por aceitar o convite. Como paulista que sou, tê-la em minha banca, é um presente! Muito obrigada pelas contribuições e reflexões suscitadas na etapa de qualificação da tese proporcionando o enriquecimento deste trabalho.

Prof^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold, talvez você não saiba, mas seu incentivo para eu cursar o doutorado, nunca foi esquecido desde aquele almoço no Educere de 2013 na PUCPR. Por isso, sua presença nesta banca de qualificação contribuindo ricamente para minha aprendizagem e finalização deste trabalho, é o coroamento desta caminhada. Muito obrigada pela presteza e orientação.

Prof^a. Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, querida professora, você é luz, é alegria, solidária, amorosa, determinada, ética, é um presente de Deus em minha vida. Te admiro muito como pessoa e profissional da Educação que faz a diferença. Aprendi muito com você! Muitíssimo obrigada por estar ao meu lado desde a Pedagogia e, principalmente, na entrada ao doutorado. Agora participando da minha banca de qualificação com seu olhar atento, acolhedor e carinhoso, mas, acima de tudo,

critérios e construtivo sem perder um detalhe da tese somando forças para que eu pudesse prosseguir na conclusão. Minha eterna gratidão e admiração!

Prof^a. Dr.^a Maria Elizabeth Blanc Miguel que aceitou o convite para compor a banca de qualificação com enorme carinho e profissionalismo. Muito obrigada pela atenção, disponibilidade e por suas valiosas contribuições na qualificação. Te admiro muito como Professora!

Prof^a. Dr.^a Maria Lourdes Gisi, sou imensamente grata pelo aceite do convite para compor a banca de defesa, assumindo, prontamente, esse compromisso com muita ética, dedicação e profissionalismo. Minha gratidão sempre!

Meus agradecimentos também aos professores do PPGE dos quais eu tive a oportunidade de cursar disciplinas, que muito me ajudaram nesse percurso de estudos e aprendizagem, como desde as valiosas reflexões acerca da escolha metodológica até o aprofundamento do referencial teórico o qual contempla esta tese. Dentre eles,

Querido **Prof^o. Dr.^o Peri Mesquida**, agradeço imensamente pelas reflexões tecidas na convivência desde o mestrado e prosseguindo no doutorado, se constituindo em valiosas aprendizagens. Gratidão por tudo!

À querida **Prof^a. Dr.^a Joana Paulin Romanowski**, seus ensinamentos e discussões suscitadas no decorrer da disciplina “Formação de professores e profissionalização docente” neste percurso de doutoramento, contribuíram ricamente para o desenvolvimento dessa tese. Meus sinceros agradecimentos, respeito e admiração!

À uma amiga muito especial, **Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto**, obrigada por sua inigualável presença no percurso desse trabalho deixando marcas que jamais serão esquecidas, pois sua generosidade, disposição, energia, presteza, incentivo e alegria, se constituíram porto de abrigo onde retemperei forças para prosseguir nesse percurso de doutoramento. Gratidão eterna!

Às caríssimas amigas do grupo de pesquisa Pofors: **Flávia Brito Dias, Gisele Rietow Bertotti, Marciele Stiegler Ribas, e também à Thais Pacievitch**. Meninas, obrigada pela amizade e apoio incondicional no percurso deste estudo e, que em suas singularidades e exemplos de pessoas humanas em generosidade e ética, estiveram sempre prontas para ajudar, se tornando grandes parceiras. Obrigada por tudo!

Aos caríssimos amigos que cultivei nessa caminhada acadêmica no Curso de Pós-Graduação/PUCPR, **Adriane Penteado, Barbara Raquel do Prado Gimenez Corrêa, Edna Liz Prigol, Fabiane Lopes de Oliveira, Fernando Guidini, Francisca**

Maria de Souza, Gisele do Rocio Cordeiro, Jacques Ferreira Lima, Jociane Emídia S. Jeronasso, José Luís de Oliveira, Maria Cristina Kogut, Marília Marques Mira, Simone Weinhardt Withers, muitíssimo obrigada pelas interlocuções, aprendizado, companheirismo e amizade.

À secretaria do PPGE/PUCPR, em especial à secretária **Solange Corrêa**, por sua pronta dedicação, presteza e profissionalismo. Obrigada por tudo!

Às **professoras coordenadoras das três IES** pesquisadas que gentilmente me acolheram para a realização deste trabalho, bem como, aos **sujeitos participantes dessa pesquisa, estudantes concluintes do curso de Pedagogia em 2015**, das três instituições – *lócus* de pesquisa, que prontamente colaboraram com esta investigação dispondo do seu precioso tempo contribuíram para que a coleta de dados fosse possível.

Meu agradecimento também, à **Mônica Bardhal**, pela amizade cultivada, escuta atenta e trocas de experiências vividas enquanto professora da educação básica, suscitando-me valiosas reflexões nesse percurso de investigação.

Aos meus familiares,

À minha querida mãe, **Edite Pereira Donato** e meu Paizinho, **Benedito Pereira Donato**, minha eterna gratidão pelo dom da vida. Vocês, mesmo com pouquíssima escolaridade, foram a base que sedimentou o meu caráter e a minha formação humana sustentando-me viver com dignidade, fé e esperança.

Aos meus queridos irmãos, **Claudio P. Donato e Sergio P. Donato**, e minha cunhada, **Anatália Barros Donato**, obrigada pela escuta atenta, orações e incentivo para a concretização desse trabalho.

Em especial, ao meu querido **filho, Raul Donato Silva**, símbolo de amor infinito e que soube reconhecer o meu esforço nessa caminhada e também seguindo esse caminho na busca pelo conhecimento científico. Hoje, Engenheiro de Computação também formado por essa magnífica instituição de ensino, PUCPR.

“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estamos sempre começando,
a certeza de que é preciso continuar e a certeza
de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada, do sonho uma ponte,
da procura um encontro”.

**Fernando Sabino (1992),
62ª Edição.**

DONATO, Sueli Pereira. **Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia**. 2017. 217f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 2017.

RESUMO

Os elementos de profissionalidade docente constituídos na formação inicial para o exercício da docência na educação básica, a partir das representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia, se constitui objeto de estudo dessa tese. A profissionalidade docente constituída na etapa da formação inicial engendrada nas políticas educacionais na viabilização da etapa de inserção profissional menos conflituosa, tem sido posta em debate face aos desafios postos do/no espaço escolar contemporâneo. Assim, como questão investigativa, elegemos: Quais os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR?, se consistindo em um estudo referendado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003, 2012) articulada a Teoria do Núcleo Central - TNC (ABRIC, 1994, 2001), e subsidiado pelo método da hermenêutica e a abordagem qualitativa. Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados seguiram uma perspectiva plurimetodológica (ABRIC, 2001; SÁ, 1996): a técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) utilizada para apreender o conteúdo e a organização das RS; o questionário para caracterizar o perfil sociodemográfico aplicados aos 165 estudantes concluintes dos curso de Pedagogia, somando a técnica do grupo focal que envolveu 39 estudantes das três IES pesquisadas. O processo de análise dos dados obtidos da TALP organizados pela OME (Ordem Média de Evocações), compreendeu a análise prototípica (VÉRGES, 1992) efetivada pelo *software* EVOC (2000) que gerou o *quadro de quatro casas*, e interpretado à luz da TNC. A análise de similitude (VÉRGES, 1992) na interlocução com a técnica de grupo focal (GATTI, 2005; ENS, 2006), permitiu a validação/confirmação da centralidade do provável núcleo central das RS obtidos na análise prototípica, na tessitura dos elementos de profissionalidade presentes nas RS, analisados em articulação com as “cinco disposições de profissionalidade” (NÓVOA, 2009), e na interlocução com os argumentos teóricos de Contreras (2002), Cunha (2013), Estrela (2001, 2014), Gimeno Sacristán (1995), Gatti (2009, 2011, 2014); Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2002, 2011), Marcelo (1999, 2008), Morgado (2005), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Nóvoa (2009), Macedo e Sousa (2016), Vaillant e Marcelo (2012). Tal análise, expressa no provável núcleo central a preponderância do dispositivo “tato pedagógico”, em relação ao dispositivo “conhecimento”, e a ausência de alguns dispositivos de profissionalidade, como a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social. O elemento “comprometimento” assumiu a centralidade das RS dos estudantes inerentes as três IES pesquisadas, seguidos de “responsabilidade”, “competente”, “dinâmico”, “pesquisador”, “dedicado”, “paciência”. Esses resultados revelam uma profissionalidade minimizada e frágil para assegurar a etapa de inserção profissional em uma escola, cada vez mais complexa e heterogênea, porém, são sujeitos legalmente certificados, como formadores de novos sujeitos, futuros cidadãos. Concluímos, que a profissionalidade constituída nesta 1ª etapa de profissionalização, necessita ser re(visitada) em seu espaço/tempo histórico agregando novos elementos ou ressignificando-os, porém, sem deixar de valorizar o “conhecimento”. Assim, reafirmamos a tese de que “As representações sociais acerca dos elementos de profissionalidade docente constituídos na formação inicial, expressam lacunas na profissionalidade constituída para assegurar o exercício da docência na etapa de inserção profissional na escola”.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação inicial. Profissionalidade docente. Representações Sociais. Inserção profissional na Educação Básica.

ABSTRACT

The elements of teacher professionalism constituted in the initial formation for the exercise of the teaching in the basic education, from the social representations of students of the Pedagogy course, constitute object of study of this thesis. The professionalism of the teaching staff, constituted in the stage of initial formation engendered in educational policies in the viability of the less confrontational stage of professional insertion, has been debated in the face of the challenges posed by the contemporary school space. Thus, as an investigative question, we choose: Which elements of teaching professional present in the social representations of students of the courses of Pedagogy of Higher Education Institutions of the city of Curitiba / PR ?, consisting of a study endorsed in Theory of Social Representations (MOSCOVICI , 2003, 2012) articulated the Central Nucleus Theory - TNC (ABRIC, 1994, 2001), and subsumed by the method of hermeneutics and the qualitative approach. The procedures and instruments for data collection followed a pluri-methodological perspective (ABRIC, 2001; SÁ, 1996): the Free Word Association technique (TALP) used to understand the content and organization of SR; The questionnaire to characterize the sociodemographic profile applied to the 165 final students of the Pedagogy course, adding the focus group technique that involved 39 students from the three Education Institutions surveyed. The process of analysis of the data obtained from the TALP organized by the OME (Average Order of Evocations), comprised the prototypical analysis (VÉRGES, 1992) carried out by the software EVOC (2000) that generated the picture of four houses and interpreted in light of the TNC. The similarity analysis (VÉRGES, 1992) in the dialogue with the focal group technique (GATTI, 2005; ENS, 2006) allowed the validation / confirmation of the centrality of the probable central nucleus of RS obtained in the prototypic analysis, in the (2002), Gimeno Sacristán (2001), Estrela (2001, 2014), and Gimeno Sacristán (2001). The main objective of this study was to analyze the relationship between the five professional dispositions (NÓVOA, 2009) and the dialogues with Contreras (2002). 1995), Gatti (2009, 2011, 2014); (2009), Marcelo García (1999, 2008), Morgado (2005), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004), Nóvoa (2009), Macedo and Sousa (2016), Vaillant and Marcelo (2012). Such analysis reveals in the probable central nucleus the preponderance of the device "pedagogical tact", in relation to the device "knowledge", and the absence of some professional devices such as professional culture, teamwork and social commitment. The element of "commitment" assumed the centrality of the RS of the students inherent in the three HEIs researched, followed by responsibility, competent, dynamic, dedicated, patience, patience. These results express a minimized and fragile professionalism to ensure the stage of professional insertion in a school, increasingly complex and heterogeneous, but are legally certified, as trainers of new subjects, future citizens. We conclude that the professionalism constituted in this first stage of professionalization needs to be re (visited) in its historical space / time adding new elements or re-signifying them, however, while valuing "knowledge". Thus, we reaffirm the thesis that "The social representations about the elements of teacher professionalism built in the initial formation, express gaps in the professionalism constituted to ensure the exercise of teaching in the stage of professional insertion in the school".

Keywords: Educational Policies. Initial formation. Professional teaching. Social Representations. Professional insertion in Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A tríade que compõe a pesquisa.	41
Figura 2 - Organização do movimento da investigação: procedimentos e instrumentos para coleta dos dados e o processo de análise.	48
Figura 3 - Tela do EVOC (2000) contendo os 16 subprogramas.	54
Figura 4 - Fórmula para o cálculo de índice de similitude	60
Figura 5 - Exemplo do cálculo do índice de Similitude referente a IES – B.....	60
Figura 6 - Teoria das Representações Sociais e seus desmembramentos	83
Figura 7 - Representatividade do provável núcleo central das IES pesquisadas...	162
Figura 8 - Árvore máxima e seus blocos de conexões da IES – A.....	168
Figura 9 - Árvore máxima e seus blocos de conexões da IES – B.....	174
Figura 10 - Árvore máxima e seus blocos de conexões da IES – C.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos cinco subprogramas utilizados na análise deste estudo.	55
Quadro 2 - Tratamento dos dados coletados por meio do TALP para processamento no software EVOC (2000).	56
Quadro 3 - - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas	57
Quadro 4 - Cuidados metodológicos e respectivos procedimentos adotados para realização do grupo focal, à luz do referencial de Gatti (2005).	64
Quadro 5 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.	94
Quadro 6 - Matriz de categorização global acerca dos elementos de profissionalidade presente nas RS.	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação do campo empírico, locus pesquisado e número de participantes.....	45
Tabela 2 - Parâmetros para processamento dos dados no software EVOC (2000) por Instituição de ensino superior (IES).....	56
Tabela 3 - Exemplo de tabela de co-ocorrência e grau de saliência.....	61
Tabela 4 - Perfil etário dos participantes da pesquisa.....	130
Tabela 5 - Sexo dos participantes da pesquisa.....	130
Tabela 6 - Estado civil dos participantes da pesquisa.....	131
Tabela 7 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa.....	131
Tabela 8 - Escolarização dos pais dos participantes da pesquisa.	132
Tabela 9 - Jornada de trabalho semanal dos participantes.....	133
Tabela 10 - Nível de satisfação em cursar a Licenciatura em Pedagogia.....	134
Tabela 11 - Pretensão pela docência após a formação	136
Tabela 12 - Preparação para a docência	136
Tabela 13 - Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS dos estudantes da IES –“A”, N=53, organizado pela OME sobre as características do professor para escola de educação básica	142
Tabela 14 - Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS dos estudantes da IES “B”, N=58, organizado pela OME sobre as características do professor para escola de educação básica	151
Tabela 15 - Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS dos estudantes da IESC “C”, N=54,organizado pela OME sobre as características do professor para escola de educação básica	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
BIRD	Banco Interamericano de desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Centros de Educação das Universidades Públicas do País
IES	Instituição do Ensino Superior
INCEV	Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OME	Ordem Média de Evocação
ONU	Organização das Nações Unidas

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RS	Representações sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

4	INTRODUÇÃO	18
2.	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	37
2.1.	SITUANDO MÉTODO, EIXO EPISTEMOLÓGICO E ABORDAGEM DA PESQUISA	37
2.2.	CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO, PARTICIPANTES E O TRABALHO DE CAMPO	44
2.3.	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS E O PROCESSO DE ANÁLISE: UMA PERSPECTIVA PLURIMETODOLÓGICA	46
2.3.1.	Etapa 1: Da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), Questionário sócio-demográfico, ao EVOC no auxílio à análise prototípica	49
2.3.2.	Etapa 2: Análise de similitude na validação da centralidade do provável núcleo central das RS: o grau de conexão entre os elementos SC e SP	59
2.3.3.	Etapa 3: Grupo focal para compreensão dos arranjos de similitude: a análise de conteúdo na tessitura das categorias emergentes	63
3.	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO	70
3.1.	A ABORDAGEM PSICOSSOCIAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM DIÁLOGO EM TORNO DA ORIGEM	70
3.2.	O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM TELA	77
3.3.	OS PERCURSORES DA TRS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA: DIFERENTES ABORDAGENS	82
3.4.	A ESCOLA DE PROVENÇE COM A ABORDAGEM ESTRUTURAL: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC) DE ABRIC	89
3.5.	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	95
4.	A PROFISSÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIDADE	98
4.1.	PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A TESSITURA DOS CONCEITOS	98
4.1.1.	Situando os elementos da profissionalidade docente à luz do referencial teórico	102
4.1.2.	Especificidades da profissionalidade docente para educação básica pós LDB 9.394/1996	107
4.1.3.	Profissionalidade docente: entre concepções, processos, desafios e tensões da/à formação inicial	113
4.2.	DILEMAS E TENSÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	123
5.	ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	128
5.1.	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	129

5.2. ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE E PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE PROTOTÍPICA	138
5.2.1. Análise interpretativa do sistema central e periférico: corpus IES – A	141
5.2.2. Análise interpretativa do sistema central e periférico: corpus IES – B	150
5.2.3. Análise interpretativa do sistema central e periférico: corpus IES – C	156
5.2.4. Triangulação da análise prototípica das três instituições pesquisadas	162
5.3. ANÁLISE DE SIMILITUDE E GRUPO FOCAL: VALIDAÇÃO DO SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO.....	165
5.3.1. Interpretando e discutindo a árvore máxima a partir do grupo focal na tessitura das disposições de profissionalidade.....	168
5.4. DISPOSIÇÕES DE PROFISSIONALIDADE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA CONSTITUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL – QUE PROFISSIONALIDADE?	187
6. PROPOSIÇÕES CONCLUSIVAS	191
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE A – CARTA MODELO AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DAS “IES”	209
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	210
APÊNDICE C – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)	211
APÊNDICE D – CONVITE PARA O GRUPO FOCAL	212
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS SESSÕES DO GRUPO FOCAL.....	213
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCPR.....	217

1 INTRODUÇÃO

A presente tese envolve a pesquisa sobre os elementos das representações sociais de profissionalidade¹ docente de 165 estudantes formandos do curso de Pedagogia de três instituições de ensino superior — 1 pública e 2 privadas, do município de Curitiba/PR para o exercício da profissão na Educação Básica. A profissionalidade, que começa a se constituir formalmente na formação inicial, contingenciada pelos efeitos das políticas educacionais, hoje exigida em nível superior para professores, é tomada neste estudo, como objeto de investigação. Sua relevância se justifica pela importância que assume nessa etapa de profissionalização docente, para o processo de inserção profissional – geralmente, caracterizado por/como uma fase de “sobrevivências e descobertas” (HUBERMAN, 1992).

Com o objetivo de situar os pressupostos que alicerçam este estudo vinculado ao Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, intitulado Políticas de Formação de Professores e Representações do Trabalho Docente - na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do grupo de pesquisa “Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais” (POFORS) vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed)² na Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil) e, à Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente, com as linhas de pesquisa: “Processos Psicossociais da formação e Trabalho Docente bem como à de Políticas e Currículo da Formação e Trabalho”, apresento³ nesta seção introdutória as motivações para a presente

¹ Profissionalidade aqui entendida, como “a afirmação do que é específica na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

² Criado em 2006, o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) com o apoio da *Fondation Maison des Sciences de l'Homme* (França). O objetivo primordial do CIERS-ed é o de realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. Atualmente o CIERS-ed conta com duas linhas de pesquisa: Educação: políticas, formação e profissionalização; Estudos teóricos e metodológicos em representações sociais. Disponível em: http://www.fcc.org.br/fcc/index.php?option=com_content&view=article&id=341&catid=20&Itemid=185. Acesso em: 15 jan. 2017.

³ A 1ª pessoa do singular é utilizada nessa tese, prioritariamente, aqui na introdução para referir-se a trajetória de vida acadêmica e profissional da doutoranda que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Nos demais parágrafos ao longo da tese, a opção é pela 1ª pessoa do plural por entender que o percurso do doutoramento, mesmo solitário, não é um caminho que se percorre sozinha e, sim, engendrado por “muitas vozes”.

pesquisa, bem como a problematização que formulo acerca do objeto de estudo, apontando as demandas da educação básica à profissão docente face à profissionalidade constituída no interior da formação inicial engendrada nas tramas das políticas da legislação educacional, os conceitos, aspectos teóricos e metodológicos, com base nos principais estudos da pesquisa que sustentam as discussões das análises tecidas nesta investigação, e seguidas do campo empírico.

Tal interesse por essa investigação se constituiu no interior da minha trajetória acadêmica e profissional marcadas pelas vivências na escola básica, que vão desde meu tempo de estágio (supervisionado e remunerado), aluna do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do curso de Pedagogia, da condição de professora iniciante na carreira docente em uma instituição de grande porte da rede privada no município de Curitiba/PR, quando atuei como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, o que me possibilitou vivenciar e observar com os colegas de profissão iniciantes na carreira, tensões e fragilidades ao lidarmos com o cotidiano da sala de aula. A par disso, a realização do mestrado em educação a partir dos resultados obtidos na pesquisa se soma, no momento presente, à condição de professora em um curso de Pedagogia.

No percurso dessa caminhada, o meu interesse em buscar compreender determinados fenômenos educacionais, nomeadamente a profissionalidade do professor iniciante concernente à formação inicial para lidar com o cotidiano escolar — que se reveste de enorme complexidade em face dos contextos das políticas educacionais, bem como dos mais gerais, político, econômico, social e cultural, nos quais a escola está inserida, sempre me aguçou.

Afinal, é no contexto de trabalho — a escola básica, constituída em sua diversidade sociocultural e regional, principalmente pela democratização do acesso à educação, em face da universalização do direito cidadão à escola básica, esta perpassada por uma cultura midiática e fustigada por desigualdades socioeconômicas historicamente construídas —, que os professores iniciantes na carreira “devem saber ensinar e devem aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado” (FEIMA⁴, 2001 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 131). Ressaltando, ainda, essa autora, que, “o problema é que devem fazer

⁴ Vaillant e Marcelo (2012) ao discutirem o saber necessário ao professor iniciante apoiam-se na obra: FEIMAN-NEMSER, S. **From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching**. Teachers Collge Record, v. 103, n.6 p.1013-1055, 2001.

isso em geral com as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados” (p. 131).

Tais inquietudes despertaram o meu interesse, inclusive na investigação realizada no Mestrado (2012-2013) em aproximar-me, como pesquisadora, de professores iniciantes⁵ na carreira docente que atuavam em escolas de educação básica. Os resultados obtidos nessa pesquisa, sustentados com as representações sociais de 42 professores iniciantes, de uma Rede Municipal de Ensino, acerca da contribuição da formação inicial para a constituição da profissionalidade para o exercício da sua profissão nessa etapa de inserção profissional, acentuaram sua fragilidade e insuficiência quanto a lhes assegurar uma profissionalidade que os preparasse para lidarem profissionalmente com a realidade do/no cotidiano escolar. Dentre essas fragilidades, indicaram ausência de diálogos efetivos possibilitados na formação inicial com o universo real da escola básica que os levaram a se sentirem despreparados, com sentimentos de angústia, a vivenciarem tensões e, até pensarem em desistir da profissão. E, como válvula de escape para esse mal-estar, evidenciaram a importância da formação continuada em serviço oferecida pela rede de ensino, que lhes assegurasse a profissionalidade. Entretanto, para muitos sujeitos dessa pesquisa (DONATO, 2013), este espaço de formação em serviço, também foi indicado como insuficiente, o que não cabe aqui discutir.

Tais resultados convergiram com o evidenciado na literatura relacionada à fase de entrada na carreira docente, a qual, segundo Huberman (1992, p. 39), compreende os três primeiros anos de exercício profissional e se constitui geralmente, em um período de “sobrevivência e de descoberta” e, denominado por Marcelo García⁶ (1999, p. 13) como “iniciação ao ensino”, geralmente povoado por dúvidas e tensões. Trata-se de um período em que o professor iniciante, ao vivenciar a realidade da sala de aula, em sua complexidade, se depara com o real percebendo a distância que o separa entre o seu ideal de formação e a realidade do cotidiano do espaço

⁵ Nesse estudo, considerou-se como professores iniciantes os que se encontram nos seus primeiros quatro anos de exercício profissional, tendo como base o referencial de Huberman (1992, p. 40), que define as fases da carreira docente – ciclo de vida profissional pelas quais os professores passam independentemente da idade.

⁶ De acordo Marcelo Garcia (1999, p.25) são quatro as etapas pelas quais passa o professor nos processos profissionais para conduzir os processos de ensinar e aprender: pré-treino; formação inicial; iniciação e a formação permanente, as quais são explicadas no Capítulo 4 deste trabalho.

escolar — *locus* de seu trabalho. Isso caracteriza o que Veenman⁷ (1984 *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), rotulou de “choque com a realidade”.

Porém, embora “sobrevivência e descobertas” sejam típicas nesse período da carreira, podem se alternar como dominantes ou não, ou até em paralelo, mas convém ressaltar que nem todos os professores iniciantes passam pelo mesmo processo. Para alguns, “[...] pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38), principalmente, quando são “jogados ao léu, sem que haja uma preocupação de sua profissionalidade e com o acompanhamento de seu cotidiano” (CUNHA, 2013, p. 260), agravando-se assim o período de “iniciação ao ensino” no qual os profissionais precisam transitar do papel de apenas estudantes para o de docentes, no qual dúvidas e tensões específicas se fazem presentes (MARCELO GARCÍA, 1999).

No Brasil, esse quadro é corroborado pelas análises de André (2012) que demonstram, entre os efeitos da escassez ou quase omissão de políticas públicas voltadas ao acompanhamento do professor iniciante no processo de inserção profissional na escola brasileira, o questionamento sobre a própria escolha profissional e perspectivas negativas sobre a carreira e, muitas vezes, a desistência pela profissão como revela a autora, apoiada no relatório da OCDE⁸ (2006). Além de Marcelo García (2008), bem como, a pesquisa realizada pelas pesquisadoras Gatti, Barreto e André (2009)⁹, somando as contribuições de Mira e Romanowski (2014) ao efetuar uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, cujos achados corroboram com esse quadro.

Reitera esse quadro, Marcelo Garcia (2010, p. 31) apontando que o abandono da docência está presente em vários países como descreve o relatório da OCDE (2006) e, acrescenta que o “abandono da docência é particularmente alto em escolas de zonas menos desfavorecidas”.

⁷ Marcelo Garcia (1990) ao explicar o período de início da profissão como “choque com a realidade” apoia-se na obra de: VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

⁸ Relatório intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que reúne dados de 25 países (ANDRÉ, 2012).

⁹ Se refere a um estudo abrangente sobre a formação de professores e o exercício da docência na educação básica, lançado pela Unesco, intitulado: **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Bernardete A. Gatti (coord.) e Elba Siqueira de Sá Barretto. Brasília: Unesco, 2009, 294 p.

Esta pesquisa, desenvolvida no Mestrado em conjunto com minha orientadora, possibilitou-me sobretudo constatar e compreender que muitos dos problemas vivenciados pelos professores iniciantes na carreira emergem no confronto com o real a partir de uma imagem idealizada da escola e de alunos constituída na formação inicial, que aparentemente, tem-se configurado insuficiente, decorrente de uma concepção de educação, essencialmente mercadológica em tempos neoliberais. Tem-se no bojo desse cenário, uma profissionalidade *restrita/minimizada* decorrente da fragilidade da formação inicial que, ao certificar o estudante com a exigência mínima para o trabalho docente mergulha-o em um processo de inserção profissional para o qual não está preparado, fazendo com que ele se sinta solitário.

Desse modo, é notável que deficiências ou lacunas nessa etapa de formação no que se referem à constituição da profissionalidade competente para dialogar com a realidade do/no espaço escolar, geram consequências para o exercício profissional no início da carreira docente, podendo, inclusive, agravar o processo de inserção profissional. Portanto, compartilho do posicionamento de Gatti, Barreto e André (2011, p.102) quanto a que “não basta formar professores, é preciso que essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho de seu trabalho”.

É compreensível que a escola hoje vivencia inúmeros desafios, muitos deles provenientes de fenômenos característicos de uma época que carrega em seu bojo a globalização econômica em um contexto neoliberal, a pós-modernidade, inovações tecnológicas, que por si ou em conjunto demandam profundas transformações estruturais da sociedade, na cultura, para a construção das identidades, nas relações sociais. Fatores esses que somados, colocam grandes desafios à profissão docente, à medida que repercutem no cotidiano do espaço escolar, demandando o que Nóvoa (2009, p.87) denomina de “transbordamento da escola”, a qual é chamada a assumir papéis que a própria sociedade, desde o âmbito da família, da comunidade e outras instituições, tem delegado cada vez mais a ela. De fato, é perceptível o aumento da intensidade e frequência do desequilíbrio que se observa no trabalho dos professores, visto esses ficarem “entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho, tende a aumentar, em razão da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Para autoras como Gatti, Barreto e André (2011, p. 25), por sua vez,

[...] a nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas do conhecimento e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Por outro lado, ao se pensar na crise das licenciaturas na atualidade devido ao baixo interesse dos estudantes por esses e nesses cursos, bem como da constatação de uma evasão significativa, crise essa agravada pelas reais condições do trabalho docente nas escolas, tem-se um quadro caótico que em nada contribuiu para o Brasil efetivar a qualidade social¹⁰ da educação, tão enfatizada na legislação, em especial no artigo oitavo¹¹ da Resolução CNE/CEB n. 4/2010 (BRASIL, 2010). Uma profissão para a qual a sociedade não dá o devido reconhecimento, mas lhe delega funções de sua responsabilidade, urgência de uma formação de professores que de fato dialogue com a realidade do espaço escolar, até porque, os professores em início da carreira se deparam com situações conflituosas para as quais nem sempre estão e se sentem aptos a gerir, levando-os a experimentar “os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar as situações” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

Trata-se, portanto, do reconhecimento da formação inicial como protagonista da base que sedimenta a profissionalidade do futuro professor para que esse enfrente os desafios contextuais postos no/ao espaço escolar, como propõe Gatti (2011).

No âmbito dessa discussão, entendendo a partir de Gimeno Sacristán (1995, p. 77), que a profissionalidade se manifesta “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.)”, um aspecto relevante e levantado por Nóvoa (2009, p. 28), refere-se à necessidade de refletirmos

¹⁰ A escola de qualidade social é definida por Silva (2009, p.225) como “aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas”.

¹¹ “A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo” (BRASIL, 2010).

sobre “o que é um bom professor”, para uma escola que se vê diante de desafios. Na busca de respostas, Nóvoa (2009, p.29-31) apresenta cinco “disposições”¹² de profissionalidade que um “bom professor” precisa reunir, que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas: como: “conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social”, fazendo a ressalva para uma “*profissionalidade que não pode deixar de se construir no interior e uma personalidade do professor*” (NÓVOA, 2009, p. 30) (Grifos do autor).

Essas questões (re)conduzem à reflexão da indagação de Gatti, Barreto e André (2011, p. 94): “Qual o grau de profissionalidade e de profissionalização em que se pode afirmar que as políticas docentes favoreceram ao corpo de licenciados e aos professores da educação básica no Brasil hoje?”. Indagação essa proposta pela autora, que me mobilizou a refletir sobre a formação inicial, pois caso ela se configure como insuficiente para assegurar tal profissionalidade aos futuros professores iniciantes na carreira, é fato que alguma dimensão e/ou “disposição” de profissionalidade docente poderá estar sendo negligenciado no decorrer dessa etapa de formação, por consequência, agravará o processo de inserção profissional.

Por isso, ao tomar a profissionalidade docente como um dos principais aspectos que podem contornar as tensões e desafios presentes na docência, outra questão está posta, no que diz respeito à fragilidade da formação inicial atualmente e, que repercute, significativamente, na constituição da profissionalidade docente para a viabilização do exercício da profissão em início da carreira, de forma a promover uma satisfatória inserção profissional.

Sobre essa precariedade, Morgado (2011, p. 802) esclarece que:

[...] a formação inicial, entendida como uma etapa precedente à entrada da profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente.

Entretanto, depreendo que as políticas de formação de professores, por si são muitas vezes desafiadoras, por estarem mais voltadas em atender às necessidades do mercado, em sintonia com o ideário neoliberal, do que às necessidades

¹² Conceito adotado por Nóvoa (2009, p. 29) na busca por romper com um debate já saturado sobre as competências. “Adoto um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”.

educacionais de uma sociedade em constante transformação e às da realidade escolar e de estudantes. Como sumarizam Ens, Donato e Ribas (2015, p. 156) “São políticas educacionais atreladas aos mecanismos internacionais que enfatizam a meritocracia e a performatividade para ser professor, em que o processo de mercantilização da educação, torna-se cada vez mais intenso”.

A Educação, como uma política pública social, situa-se;

[...] temporal, cultural e espacialmente no interior de uma determinada forma de Estado, sofrendo interferências do mesmo, embora não seja pensada somente por seus organismos, mas pela sociedade, suas instituições e grupos de interesses e influenciada por organismos internacionais (WERLE, 2010, p. 57).

Nesse contexto, a visão mercantilizada da educação sob a égide do neoliberalismo, em que a lógica de mercado determina o rumo das políticas educacionais, é fato que as políticas de formação de professores são pensadas nessa mesma sintonia, em que:

[...] formar educadores/professores, hoje em dia, implica a observação de critérios de qualidade que nem todas as instituições de ensino superior estão em condições de garantir. A mercadorização da formação docente acentua ainda mais a noção de que a educação é cada vez mais considerada um produto que se rege pela lei da oferta e da procura (MORGADO, 2005, p. 144).

A reflexão de Gatti, Barreto e André (2011, p.117) sobre a formação de professores no contexto das políticas educacionais, argui quanto à necessidade de uma atuação política mais consistente nesse processo, visto que:

[...] o problema da formação do(a) licenciado(a) como profissional professor(a) se acha descuidado de sua qualidade na direção do perfil de profissional com condições mínimas de adentrar em uma escola em que crianças e jovens em desenvolvimento dependem de seu trabalho para chegar à cidadania plena.

Gatti (2009, p. 95), de certa forma nos revela, que:

[...] a estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.

Nesse ponto, destaco a contribuição de Nóvoa (2013, p. 201), ao propor uma conceitualização do processo formativo de professores alicerçada no que ele

denomina de “a partir de dentro”, ou seja, “a necessidade da formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”. O autor apresenta, ainda, outros três eixos nos quais as políticas de formação de professores devem se pautar: “pela valorização do conhecimento docente; pela criação de uma nova realidade organizacional e, pelo esforço do espaço público da educação” (NÓVOA, 2013, p. 200). Trata-se, na visão de Nóvoa (2009), de repensar os programas de formação de professores para além da racionalidade técnica para que se consiga constituir um bom professor, apontando para a necessidade de superar com as competências revestidas unicamente de caráter técnico e instrumental quando estas comungam com “políticas da ‘qualificação dos recursos humanos’, da ‘empregabilidade’ e da ‘formação ao longo da vida’, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia” (NÓVOA, 2009, p. 29. Grifos do autor). Compartilhando dessa posição, Santos e Mesquida (2007, p. 64), acrescentam que “o ensino para a competência, ou baseado na competência, aprofunda a meritocracia, o individualismo, a ausência de contexto, como se o aluno fosse um ser isolado e uma folha em branco”.

Em síntese, muitos são os desafios que se colocam à formação de professores tendo em vista a necessidade de refletirmos sobre o que é um “bom professor” para uma escola que se vê diante de dilemas, como a configuração de profissionalidade que as políticas de formação de professores almejam nesta etapa de profissionalização docente; o tipo de profissionalidade que está sendo constituído na etapa de formação inicial no contexto das políticas de formação de professores e, para qual escola uma profissionalidade em condições de assegurar o exercício do professor iniciante que viabiliza o seu processo de inserção profissional na escola, ou de uma semi-profissionalidade que fragiliza essa relação; os elementos de profissionalidade estão sendo constituídos (ou não) para amenizar as dificuldades típicas dessa etapa da carreira. Ou como os professores estão sendo formados em tempo neoliberais para atender a qualidade da educação básica¹³, como define a legislação vigente por meio da Resolução CNE/CEB n. 4/2010 na qual estabelece a qualidade social como garantia do direito à educação básica (BRASIL, 2010).

¹³ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em seu art. 9º, “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes itens: [...] II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros [...]”.

Da necessidade de refletir sobre essa problemática e tomando o momento histórico em que se situa tal cenário, ganha relevo nesta pesquisa o conceito de profissionalidade, defendido por Gimeno Sacristán (1995, p. 65), como o daquele que “está em constante elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”. Portanto, a profissionalidade aqui entendida se refere à “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN; p.1995, p. 65), além das “qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Em suma e nessa perspectiva, aquela que não se limita a “descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Em face desse cenário e nele inscrita, desde a minha vivência na escola básica, alimentada com a pesquisa realizada no Mestrado em articulação com as leituras e reflexões tecidas no decorrer das disciplinas cursadas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR, e ciente que a profissão docente na atualidade “passa por intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas, o que determina que os professores sejam chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de reinvenção da profissão de professor” (MORGADO, 2005, p. 109), é que o objeto de estudo no doutorado foi se delineando e adquirindo contornos na direção da profissionalidade docente constituída no curso de Pedagogia, para assegurar o exercício e viabilizar o processo de inserção no início da carreira profissional.

Todavia, enfatizo que não tenho um olhar ingênuo de que a formação de professores se esgota na graduação, até porque, se refere a uma das etapas de formação dos professores que se configura em um “processo contínuo, sistemático e organizado” de aprendizagens, como bem enfatiza Marcelo García (1999, p. 119) e, que “tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (p. 119), e que encontra guarida na legislação brasileira nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica em seu artigo 58: “A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada

dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico da escola” (BRASIL, 2010), mas sobretudo por comungar com a literatura quanto à preponderância da formação inicial corresponsável pela constituição da profissionalidade docente nesse percurso de profissionalização, em suas diversas dimensões e/ou disposições¹⁴ que a contemplam, prioritariamente, para possibilitar ao professor iniciante atuar nesse cenário educacional complexo e diversificado, viabilizando uma inserção profissional, menos conflituosa, até porque, se constituem legalmente como profissionais certificados e responsáveis assumindo a condição de sujeitos formadores de novos sujeitos, futuros cidadãos, como diz Gatti (2010, p. 1360), e “tão essenciais para a nação [...] para propiciar, nas escolas e nas salas de aulas do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações”.

Mediante a problemática apresentada nessa seção introdutória, e sem a pretensão de enxergar a formação inicial como um processo de formação pronto e acabado, mas “ser de sua responsabilidade oferecer uma formação adequada e suficiente para os que dela saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar [...]” e, portanto, “oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam” (GATTI, 2011, p. 206) e, muito menos de negar a busca pela qualidade de ensino nos cursos de Pedagogia oferecidos atualmente pelas IES brasileiras que se configuram enquanto espaço/tempo legítimo de constituição da profissionalidade, registro o seguinte **pressuposto**: do rol de elementos de profissionalidade docente constituídos nesta 1ª etapa de profissionalização docente, predominam lacunas e carência de uma sólida articulação entre os seus aspectos profissionais e pessoais, e que minimizam a profissionalidade docente para assegurar o exercício da profissão na educação básica na etapa de inserção profissional.

Por isso, a investigação a que me proponho agora no doutorado expressa uma continuidade e aprofundamento do trabalho de pesquisa que realizei no Mestrado e que foi amadurecendo no processo de doutoramento, e no grupo de pesquisa “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais” (POFORS), trazendo para o debate a problemática aqui apresentada e constituindo-a em objeto de estudo.

¹⁴ — as quais tive a oportunidade de experienciar como aluna de Pedagogia na graduação e integrante do Programa de Iniciação Científica (PIBIC, 2008 e 2009) em minha trajetória acadêmica¹⁴ e que me capacitaram para *sobreviver* como professora iniciante na escola de educação básica.

Assim, com base nos apontamentos explicitados, nos argumentos teóricos formulados por Gimeno Sacristán (1995), Nóvoa (2009) e no pressuposto apresentado, a tese aqui defendida é: **“As representações sociais acerca dos elementos de profissionalidade docente construídos na formação inicial, expressam lacunas na profissionalidade constituída para assegurar o exercício da docência na etapa de inserção profissional na escola”**.

Na defesa dessa tese, levantamos o seguinte **problema de pesquisa**: Quais os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes dos cursos de Pedagogia de IES do município do Curitiba/PR, para assegurar o exercício da docência na educação básica?

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em: Analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes dos cursos de Pedagogia de IES do município de Curitiba/PR, para o exercício da docência na educação básica.

A partir do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Caracterizar a profissionalidade no contexto das políticas de formação de professores pós L.D.B. 9.394/1996 e à luz do referencial teórico adotado;
- Apreender o conteúdo e organização das representações sociais emergidas pelos estudantes participantes desta pesquisa, sobre profissionalidade docente – análise prototípica;
- Averiguar a centralidade desses elementos estruturais das representações sociais, organizados pela frequência e ordem média de evocação (OME) – análise de similitude;
- Validar os elementos centrais de representações sociais dos estudantes acerca da profissionalidade docente nas instituições pesquisadas, expressos na árvore máxima - grupo focal.
- Apresentar os elementos de profissionalidade emergidos nas representações sociais, na interlocução com as disposições de profissionalidade docente e políticas educacionais de formação inicial de professores para educação básica.

Para efetivar essa investigação na busca de identificar a profissionalidade docente constituída nos cursos de Pedagogia e conhecer sua configuração no tocante

a quais dimensões estão sendo contempladas (ou não), para então, analisá-las à luz dos referenciais teóricos com interface nas políticas de formação de professores e, em suas possibilidades de viabilização para que no início da carreira docente, o processo de inserção profissional seja menos conflituoso, fiz opção pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Este marco teórico se constitui em um dos principais aportes teóricos dessa pesquisa, uma vez que “[...] não se constituem em uma abordagem metodológica, [...] se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 191). Seu conceito básico, a representação social, valoriza, ainda, o senso comum das comunicações pessoais (sujeito) e grupais (social) visto que em um olhar epistemológico da teoria, a representação social — “é uma forma de expressão criativa dos sujeitos, situada numa interface do psicológico e do social” (ARRUDA, 2014, p. 121).

A teoria das representações reabilita o conhecimento do senso comum, do saber popular, o conhecimento do cotidiano o qual está carregado de significados, e “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17). O que torna compreensível, como nos alerta Alves-Mazzotti, 2008, p. 20), que para a pesquisa educacional adquirir maior impacto sobre a prática educativa, “ela precisa adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Como já explicitado, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2011) constitui principal aporte teórico da tese (eixo epistemológico) para compreensão do objeto de estudo em questão, que nesse estudo, articulamos à abordagem complementar da TNC - Teoria do Núcleo Central¹⁵ de Jean-Claude Abric (2001) como referência básica do estudo, a qual possibilita analisar o conteúdo e a organização interna das representações sociais¹⁶ acerca dos elementos de

¹⁵ A TNC de Abric (1978) é uma vertente complementar a grande teoria moscovicianiana – a Teoria das Representações Sociais cunhada em 1961, que hoje apresenta vários desmembramentos, complementares e indissociáveis.

¹⁶ A representação social, como campo estruturado - de significações, saberes e informações (abordagem processual sistematizada por Jodelet), também pode ser focalizada como “núcleo estruturante” – abordagem estrutural de Abric (1978), no qual o campo é abordado como campo

profissionalidade docente, cuja opção nesse estudo, consiste em uma análise geral das RS pesquisadas, na busca por conhecer quais as disposições de profissionalidade estão sendo (ou não), negligenciados nesta primeira etapa de profissionalização docente e, por consequência, minimizando e/ou empobrecendo a profissionalidade docente para o exercício da docência.

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário delimitar os caminhos necessários para a investigação em questão, pois como explica Ens (2006, p.10) “a metodologia da pesquisa busca especificar o como fazer, ou seja, como coletar os dados necessários para explicar o problema proposto”.

Nesse percurso de estudos, constatamos que a investigação de um fenômeno de representação social referendado pela Teoria das Representações Sociais, não privilegia nenhum procedimento, técnica e/ou instrumento específico de pesquisa para coleta de dados, como nos indica Sá (1996, p. 80). Entretanto, não significa dizer, que “todos os métodos servem para a pesquisa das RS independente de seu enquadramento teórico-conceitual”, pois “[...] as chamadas teorias complementares – resultam em opções preferenciais por diferentes métodos”, constituem-se em diferentes possibilidades de apreensão do objeto. Nesse estudo, fiz a opção por diferentes recursos de coleta e análise de dados do campo empírico, para alcançar o objetivo e responder ao problema proposto, buscando ser coerente com a abordagem estrutural adotada, perspectiva teórica de Abric (2001), a qual requer, uma abordagem plurimetodológica¹⁷ (ABRIC, 2001, p. 31 e 71).

Dentre os demais fundamentos da pesquisa de acordo com os fenômenos privilegiados para dialogar com os dados empíricos, estão: Abric (2001); Jodelet (2001); Moscovici (1978, 2001, 2011) e Sá (1998) no diálogo com a Teoria das Representações Sociais. Em relação à profissionalidade, o diálogo se dá principalmente com Gimeno Sacristán (1995), Contreras (2002) e Nóvoa (2009) entre outros como Demailly (1992), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Roldão (2005, 2011). Para as políticas educacionais e formação de professores, destacam-se:

semântico, conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza – um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos (ARRUDA, 2001). Esses aspectos que se configuram em diferentes vertentes da Teoria das Representações, são melhores explicitados no capítulo 3 desta tese – Teoria das Representações Sociais como aporte teórico.

¹⁷ El acercamiento plurimetodológico proporciona pues resultados convergentes que permiten confirmar la existencia de ese núcleo central (ABRIC, 2001, p.31).

Santos e Mesquida (2007); Evangelista e Triches (2012); Freitas (2007); Ens, Gisi (2011), Oliveira (2009); Nóvoa (1995, 2009, 2013); Gatti (2011); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Imbernón (2002, 2011); Marcelo Garcia (1999); Morgado (2005), Romanowski (2012) e Macedo e Sousa (2016), entre outros, são alguns dos interlocutores que selecionei para dialogar os resultados com as políticas educacionais e formação de professores. Para as questões relativas ao início da docência, foram escolhidos: Marcelo García (1999), Vaillant e Marcelo (2012); Huberman (1992) e Cunha (2013). No tocante à legislação educacional, priorizamos as DCN(s) do curso de Pedagogia (2006), a LDB 9.394/1996, as DCN(s) para a formação de professores, Parecer CNE/CP nº 09/2001 e, a Resolução 4/2010 e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Por fim, acerca do método metodologia da pesquisa, dialogamos com autores como Gamboa (2012), Ghedin e Franco (2008), Mesquida (2014), Minayo (1996) e Bogdan e Biklen (1994).

Indicados os aportes teóricos pertinentes ao núcleo conceitual básico da tese e, entendendo que “a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação que escolhemos estudar” (SÁ, 1998, p.79), partimos de uma concepção fenomenológica-hermenêutica de método, cujos pressupostos epistemológicos e ontológicos buscam interpretar o fenômeno das representações sociais em seu contexto mais amplo, na busca da compreensão desse fenômeno por meio da interação sujeito e objeto na produção do conhecimento social compartilhado entre os participantes da pesquisa, tendo em vista que as RS são “[...] fenômenos cognitivos, que envolvem pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento, socialmente inculcadas ou transmitidas pela comunicação social que a elas estão ligadas” (JODELET, 2001, p.22).

Selecionado este aporte teórico-metodológico, adotei a abordagem qualitativa da pesquisa por reconhecê-la com a mais coerente com o aporte principal da tese, a Teoria das Representações Sociais. A pertinência dessa abordagem para o estudo em representações sociais é esclarecida por Ens (2006, p. 38):

[...] para se estudar os fenômenos humanos, há que se levar em conta sua multiplicidade e complexidade. De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa

é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1996, p. 11) explica que essa:

[...] não se preocupa em quantificar, mas lograr, explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum.

Enfim, a presente investigação constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, documental (documentos legais) e empírica, cuja opção metodológica para alcançar o objetivo proposto funda-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, da TRS proposta por Moscovici (1978) e da Teoria do Núcleo Central – perspectiva cognitivo-estrutural das RS em Abric (2001) – abordagem complementar à TRS de Serge Moscovici, que respaldam essa pesquisa constituindo-se o principal eixo epistemológico, partindo de uma concepção de método pautada na hermenêutica¹⁸.

O *locus* da pesquisa é formado por três Instituições de Ensino Superior da rede pública e privada de pequeno e grande porte, mais precisamente, selecionadas por ofertarem o curso de Pedagogia na modalidade presencial do Município de Curitiba/PR. Entretanto, saliento que esse trabalho não objetiva um estudo comparativo entre as IES, mas sim, tem o propósito de trazer à tona, as análises pertinentes aos elementos de profissionalidade presente nas representações sociais dos formandos dessas IES, como contribuição para a formação de professores, em especial, para o curso de Pedagogia e, dessa forma para o âmbito das políticas de formação de professores.

Os dados empíricos compreendem a participação de 165 estudantes formandos do curso de Pedagogia na modalidade presencial¹⁹ distribuídos nas três IES pesquisadas, sendo: 53 estudantes (IES – A, privada); 58 estudantes (IES – B, privada) e, 54 estudantes (IES – C, pública). A coleta de dados ocorreu entre o período de 15/09/15 a 30/11/15 diretamente nos *locus* pesquisados mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, sob a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (2015), por meio do Parecer

¹⁸ No capítulo 2, item 2.1, explicitamos com detalhes a justificativa da escolha desse método.

¹⁹ Cabe lembrar que não obtive autorização para realizar a pesquisa nas IES que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade a distância e, das três instituições que fiz o convite, apenas uma de categoria privada, aceitou. As outras duas (1 privada e 1 pública), recusaram sem justificativa. Por isso, optei apenas pela pesquisa na modalidade presencial.

consubstanciado do CEP, nº 1.175.289/2015, especificamente para a presente pesquisa.

Os procedimentos de pesquisa utilizados para coleta de dados na pesquisa empírica, consistem na aplicação de um teste de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE C), portanto, um método associativo como indica Abric (2001), seguido de um questionário de perfil sócio-demográfico (APÊNDICE B) e, por fim, a realização de três grupos focais (APÊNDICE E), com sessão única com os sujeitos de cada *locus* pesquisado.

A análise dos dados decorrentes das respostas ao teste de Associação Livre de Palavras (TALP), ocorreu em etapas: a primeira, em uma análise prototípica²⁰ com o auxílio do *software Ensemble de Programmes Permettant'sl' Analyse des Evocations* – EVOC – Versão 2000 *software* EVOC (VERGÈS, 2002) que gera um o *quadro de quatro casas*, possibilitando conhecer o conteúdo e a organização das RS; O segundo momento, se deu pela análise de similitude proposta por Claude Flament efetuada sob o resultado da análise prototípica (1ª etapa) para averiguar o grau de conexão entre os elementos do sistema central e periférico da representação social. O grupo focal, constituiu a última etapa desta investigação com objetivo de interpretar a árvore máxima resultante da análise de similitude, para confirmar e validar a centralidade das representações sociais na interação com os estudantes.

Cumpramos ressaltarmos que a pluralidade de procedimentos metodológicos adotada nesta investigação, respalda-se nas orientações de Abric (2001, p. 71), um dos discípulos de Moscovici (1961).

[...] A análise de uma representação social como nós definimos - conjunto de informações, opiniões, atitudes, crenças, organizados em torno de um significado central precisa, como já dissemos antes, que se conheçam seus três componentes essenciais: conteúdo, sua estrutura interna e o seu núcleo. Nenhuma técnica, até agora, permite recolher conjuntamente os três elementos, o que significa claramente que o uso de uma única técnica não é relevante para o estudo de uma representação, e que qualquer estudo de representação precisa necessariamente ser efetivado em uma **abordagem plurimetodológica**, articulada em três fases²¹. (Grifo nosso).

²⁰ Uma espécie de análise lexicográfica, também conhecida como “análise de evocações ou das quatro casas” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521).

²¹ Tradução livre realizada pela autora do original “El análisis de una representación social tal como la definimos –conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central- necesita, como hemos dicho antes, que se conozcan sus tres componentes esenciales: su Contenido. su estructura interna, su núcleo central. Ninguna técnica, hasta ahora, permite recoger conjuntamente esos tres elementos, lo que significa claramente que la utilización de

Mediante as considerações apontadas nessa seção introdutória, reitero meu interesse com a presente investigação, partindo da compreensão que a profissionalidade composta de elementos que viabilizem o futuro professor adentrar e prosseguir na carreira docente, precisa dialogar com as demandas de seu tempo histórico agregando novos elementos ou ressignificando-os, porém, sem perder os clássicos. Até porque, compartilho do entendimento que uma profissionalidade sustentada apenas em aspectos meramente técnicos — restrita, por exemplo, de uma personalidade, como assinala Nóvoa (2009), agrava o processo de inserção profissional e coloca os principiantes na carreira docente, à mercê de políticas e programas de formação continuada, muitas vezes inconsistentes, que em nada contribuem para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

A presente tese foi sistematizada, para além desta **Introdução (Capítulo primeiro)** que trouxe as motivações para a pesquisa, a contextualização do objeto de estudo, a delimitação do problema, objetivos e uma breve apresentação da metodologia, seguida com a proposição dos capítulos que estruturam o presente estudo.

No capítulo segundo, apresentamos o encaminhamento metodológico, no qual delineio o percurso e o aporte teórico-metodológico da pesquisa. Para isso, explícito a trajetória da pesquisa, apresentando e justificando o método em consonância com a escolha epistemológica, seguido da abordagem da pesquisa. Na sequência, explicitam-se os critérios de escolha do campo empírico, participantes e o trabalho de campo. Por fim, apresento os aspectos metodológicos adotados, como os instrumentos, tratamento e análise dos dados coletados, em uma perspectiva plurimetodológica.

No capítulo terceiro, apresentamos o aporte teórico das representações sociais com um breve recorte da sua origem (MOSCOVICI, 1978) e conceitos, seguindo com abordagens complementares defendidas na comunidade científica, porém buscando aprofundar a Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (1978), por essa servir de aporte teórico complementar à pesquisa, finalizando com as contribuições da TRS.

una técnica no única es pertinente para el estudio de una representación, y que cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico, articulado en três etapas”.

No capítulo quarto, situamos os conceitos de profissionalidade à luz do referencial teórico adotado e, estabelecendo diferenças entre profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e desenvolvimento profissional e, situo os elementos de profissionalidade docente. Continuando, caracterizo a profissionalidade à luz dos teóricos e das políticas atuais de formação de professores, problematizando a profissionalidade face aos desafios contemporâneos no contexto da formação inicial de professores para educação básica, entre concepções, processos, desafios e tensões da/à formação inicial, considerando que o espaço escolar contemporâneo clama por uma profissionalidade ampla e contextualizada em seu espaço-tempo. Para tanto, abordo as políticas de formação de professores no contexto das políticas educacionais e situo conceitos e modelos de formação na constituição da profissionalidade docente, com ênfase no início da carreira.

No capítulo quinto, examinamos os dados da investigação empírica para identificar os elementos de profissionalidade presentes nas representações sociais dos participantes, na tessitura das disposições de profissionalidade em que os elementos de profissionalidade docente estão situados, buscando analisá-los à luz desse referencial teórico na interface com as políticas de formação de professores, para o exercício da profissão, prioritariamente, no início da carreira docente no sentido de tornarem essa fase menos conflituosa e geradora do mal-estar docente.

Por fim, apresentamos as **proposições conclusivas** que nortearam o desenvolvimento desta tese, mantendo diálogo com os pontos principais do referencial teórico e com os resultados obtidos na pesquisa empírica para responder ao problema proposto. Finalizo, informando limites desta pesquisa com indicação de algumas sugestões para continuidade de estudos no âmbito da temática investigada.

2. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O objetivo deste tópico consiste em situar os fundamentos e o percurso metodológico adotados nesta pesquisa visando à compreensão do fenômeno investigado, pois, segundo Gamboa (2012, p. 77), o nível metodológico compreende “[...] as maneiras como são organizados os processos do conhecimento”. Essa organização implica em definir alguns parâmetros, prioritariamente, a concepção de método para subsidiar a construção da pesquisa “[...] dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico” (p.70). Para tanto, algumas etapas foram percorridas: inicialmente, explicitamos o aporte teórico-metodológico que deu sustentação à esta pesquisa.

Na sequência, apresentamos a abordagem da pesquisa, seguida dos critérios de escolha do campo de pesquisa e seus participantes e o percurso de coleta dos dados, para então, apresentarmos os procedimentos, instrumentos e o processo de análise de coleta dos dados obtidos na pesquisa empírica, em uma perspectiva plurimetodológica à luz da referencial teórico adotado.

2.1. SITUANDO MÉTODO, EIXO EPISTEMOLÓGICO E ABORDAGEM DA PESQUISA

Da necessidade de posicionar-mos em relação à concepção de método que sustenta esta pesquisa e, entendendo o eixo epistemológico como a maneira como fazemos ciência, como diz Gamboa (2012, p. 53-54): “[...] o conceito de abordagem epistemológica deriva do termo epistemologia, que significa literalmente teoria da ciência”, que pensar esta investigação, implicou inicialmente na escolha do método mais adequado para o alcançar o objetivo proposto e, portanto, mais coerente com nosso principal referencial teórico, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961; ABRIC²², 2001), que não só reabilita o senso comum, mas considera as representações sociais como constitutivas da realidade.

²² Utilizamos a Teoria do Núcleo Central (TNC), criada por Jean-Claude Abric (1978), derivada e complementar à matriz teórica em Moscovici (1961), que possibilitou conhecermos o conteúdo, a organização e a centralidade do provável núcleo central da representação social dos participantes sobre o termo indutor pesquisado, uma vez que esta teoria (TNC), caracteriza detalhadamente a estrutura, o funcionamento, a natureza e a dinâmica de uma representação social, cujos processos ocorrem por meio dos dois sistemas: o central e o periférico.

Entretanto, faz-se necessário esclarecermos, primeiramente, apoiadas em Sá (1998), que a Teoria das Representações Sociais não se constitui um método e, sim, um aporte teórico, explica o autor “[...] não privilegia nenhum método de pesquisa em especial”. Todavia, é perceptível que existe um equívoco disseminado entre alguns pesquisadores, ao considerar os desdobramentos da grande teoria de Moscovici (1978) — as diferentes abordagens precursoras, em considerá-las como aporte teórico-metodológico. Nesse ponto, é que comungamos com a argumentação de Camargo, Walcheque e Aguiar (2007, p. 191) quando afirmam: “[...] embora a consideração das representações sociais como um método tenha sido proporcionalmente minoritária, isto indica um sério equívoco, pois as representações sociais não se constituem em uma abordagem metodológica” e, sim, elas “[...] se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo”. Em outra citação a esse respeito, os autores enfatizam: “Quando se fala em método das representações sociais como uma abordagem teórico-metodológica, temos a indicação de um equívoco, uma confusão entre teoria e técnicas empregadas para o estudo do fenômeno do qual ela se ocupa (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 198).

Clarificado essa aparente multidimensionalidade, buscamos a seguir apresentar e fundamentar a escolha do **método da hermenêutica** adotada para esta investigação, por sua aproximação com o nosso principal eixo epistemológico, a Teoria das Representações Sociais, bem como, da forma como nos aproximamos do objeto de estudo ao privilegiarmos a subjetividade na busca por interpretar e compreender os sentidos e significados que emergiram das representações sociais dos participantes desta pesquisa, considerando os contextos em que essas são constituídas.

Dentre os conceitos básicos que constituem a hermenêutica, estão: apreensão, contextualização, compreensão, interpretação e comunicação possibilitando o pesquisador hermenêutico, atuar como intérprete, pois “a hermenêutica procura ver o objeto e, em seu conjunto” (MESQUIDA, 2014). Características essas que evidenciam ao pesquisador hermenêutico, atuar como um intérprete, tão importante para a perspectiva das representações sociais, uma vez que “os grupos fazem interpretações ‘leigas’ do mundo à sua volta, que são as representações sociais, e o pesquisador como se na condição de um antropólogo as analisa para interpretá-las à luz da ciência” (ARRUDA, 2014, p.120). Pois, “alcançar a representação social é, portanto,

em si, um exercício de interpretação: a pesquisa visa exatamente a coleta de indícios e a sua sistematização pelo/a pesquisador/a para chegar a esta interpretação, que se faz apelando a vários recursos (ARRUDA, 2014, p.120). Além disso, esta autora esclarece que a interpretação conclusiva, não vem só ao final do trabalho, pois existe um percurso interpretativo, com várias escalas, entretanto, faz-se necessário a contextualização nesse caminhar, munir de apetrechos para adentrar ao universo pesquisado.

Ao corroborar com Guerrero Tapia (2006) sobre a pertinência da utilização do método fenomenológico-hermenêutico para analisar as representações sociais nesta tese, tomamos a compreensão do fenômeno estudado a partir da evocação livre de palavras dos estudantes sobre o tema profissionalidade docente. Essa técnica de apreensão das representações sociais é posta por Abric (2004) ao propor a Teoria do Núcleo Central (TNC), uma vertente complementar a matriz da TRS (MOSCOVICI, 1961), que propõe uma “metodologia” para a apreensão das RS, mas sem constituir-se como um método de pesquisa para interpretar o fenômeno investigado.

Deste modo, é que assumimos a concepção fenomenológica-hermenêutica como nosso método capaz de propor pressupostos epistemológico e ontológico que justificam a relação direta entre sujeito e o objeto para compreensão e interpretação do conhecimento social compartilhado pelos sujeitos delineando sua realidade social.

Neste viés, cabe a contribuição de Guerrero Tapia (2006, p.10) ao explicar que:

[...] Bem como grupos da sociedade gerar um conhecimento específico de sua realidade [...] Na teoria das representações sociais conhecer alguns dos processos pelos quais grupos adequados às suas realidades e adotá-las para **compreender e explicar o mundo** ao seu redor²³. (Grifo nosso).

Consideramos salutar esta contribuição do autor, no que se refere, prioritariamente, no trecho “compreender e explicar o mundo”, tal como propõe o método fenomenológico-hermenêutico que tem a “interpretação como fundamental para compreensão dos fenômenos” (GAMBOA, 2012, p. 98). Por isso, ao analisar hermeneuticamente o conteúdo das RS apreendido por meio do teste de associação livre de palavras, pudemos interpretar as relações existentes entre os elementos presentes no *quadro de quatro casas* à luz da Teoria do Núcleo Central (TNC),

²³Tradução livre pela autora a partir do original: “Así como los grupos en la sociedad generan un conocimiento particular de sus realidades, [...] En la teoría de las representaciones sociales conocemos algunos de los procesos mediante los cuales los grupos se apropian de sus realidades, las hacen suyas, para así **comprender y explicarse el mundo** que les rodea”. (GUERRERO, 2006, p. 10) (Grifo nosso).

desvendando o fenômeno investigado a fim de compreender os elementos de profissionalidade presentes nas RS dos participantes deste estudo enquanto formandos do último ano de graduação. Análise esta, em seu espaço-tempo, de forma contextualizada.

A hermenêutica, na visão de Mesquida (2014), consiste na ação de descobrir o que está encoberto, e nesse processo parte do senso comum, procura ver o objeto e, em seu conjunto (fragmentando a totalidade), ou seja, efetua a análise do todo em um exercício de diálogo com as partes, enxergando o ser no tempo e espaço, interpretando-o e, não uma mera descrição.

Corroborando para esse entendimento, a interpretação é definida por Ghedin e Franco (2008, o. 160) como “[...] um exercício de preenchimento dos sentidos ausentes no momento da ação e, ao mesmo tempo, uma construção, no aspecto de presumir ou de ver aquilo que não estava evidente na ação”. Dessa forma, interpretar, de acordo com Gamboa (2012, p.151), “[...] exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido”. E complementa, o caminho do conhecimento guiado pela hermenêutica segundo o autor “[...] implica traçar um percurso das partes ao todo e deste ao contexto”.

Ampliando nossa argumentação na escolha da hermenêutica, destacamos sua ênfase na **comunicação**, a partir do que nos orienta Gamboa (2012, p. 192-913), “o interesse cognitivo que orienta as investigações fenomenológicas-hermenêuticas é o da comunicação”. Nesse ponto, dialogamos com Moscovici (2011, p. 46) quanto ao conceito de uma RS: “[...] uma maneira específica de compreender e **comunicar** [...]” grifo nosso, traduzindo, representação social consiste em “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Nas palavras de Jodelet (2001, p. 373), “a comunicação é parte do estudo das representações, porque as representações são geradas nesse processo de **comunicação** e depois, claro, são expressas através da linguagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 373). Grifo nosso.

Empreendidas nossas argumentações que consistiram em realizar uma “vigilância epistemológica” (GAMBOA, 2012), depreendendo ainda, a Teoria das Representações Sociais a qual possibilita “interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20), portanto, nos conduzindo aos princípios da hermenêutica para efetivar esta investigação, à medida que esta possibilita a interpretação não só de textos, mas dos fenômenos sociais que envolvem o próprio

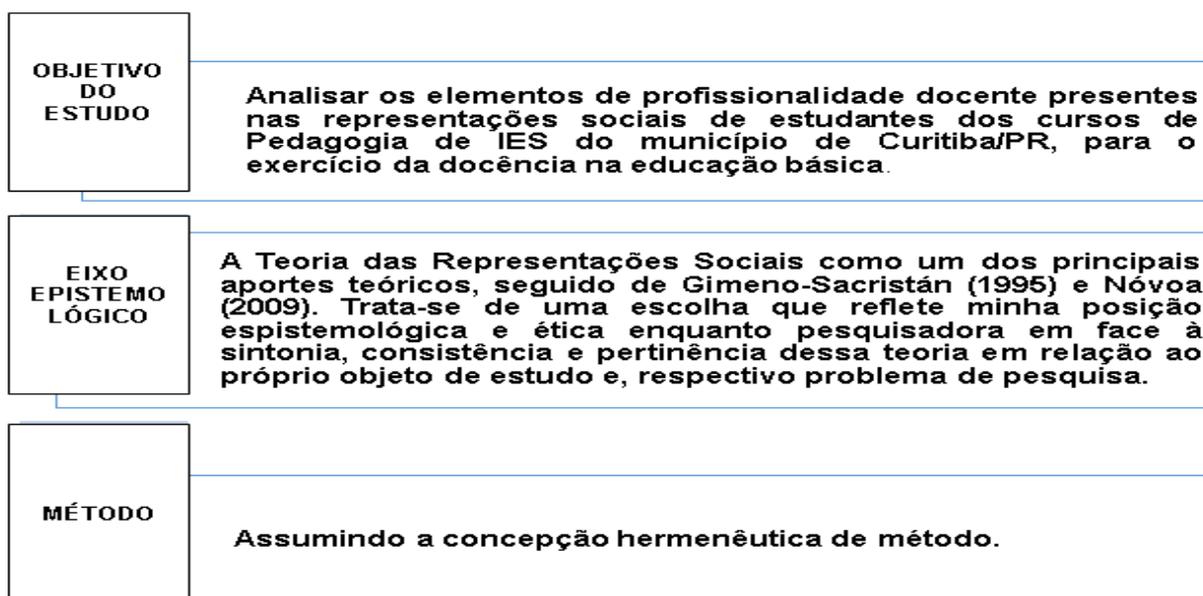
ser em seu cotidiano, proporcionando desvelar o fenômeno investigado e possibilitando compreender os aspectos que circundam a realidade que por sua vez, orientam as condutas dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia.

Nesse percurso, autores como Mesquida (2014); Pinto e Martins (2009. p. 106), foram referência na compreensão da escolha do método ao alertarem que sua escolha tem relação direta com a concepção de mundo do pesquisador e, está relacionada com a tomada de posição diante do problema de pesquisa. Pinto e Martins (2009. p. 106), explicam que:

[...] um dos fatores que tem contribuído para o empobrecimento das práticas investigativas é a proliferação de manuais de pesquisa que apresentam um receituário de técnicas sem uma discussão dos **fundamentos epistemológicos e filosóficos a que estão filiadas. A arte de pesquisar fica reduzida ao domínio dos modos de coletar, organizar e tratar dos dados coletados.** Mais que o conhecimento e domínio da utilização de técnicas, o pesquisador necessita de uma rigorosa reflexão acerca de seus enraizamentos teóricos (Grifo nosso).

Mediante tal explanação, e partindo do entendimento quanto ao rigor do pesquisador na escolha metodológica para alcançar o objetivo proposto, uma vez que o método escolhido requer coerência/sintonia com o principal aporte teórico (eixo epistemológico), como bem afirma Mesquida (2014), que: “a teoria é entendida como elemento fundamental para a escolha do método”, reconhecemos a necessidade de sustentar a escolha do método da hermenêutica a partir da tríade: objetivo, epistemologia e método, assim definida para esta investigação (Figura 1).

Figura 1 - A tríade que compõe a pesquisa.



Fonte: A autora, 2016.

Salientamos, que dessa organização, vislumbramos o método escolhido por ser o mais apropriado para atingirmos o objetivo proposto e, também, pela relação que ambos (método e eixo), estabelecem entre sujeito-objeto²⁴. Pois a representação social é uma forma de saber prático que não existe no vazio social e envolve sempre a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto concreto).

Esses aspectos clarificam a articulação entre sujeito e objeto na TRS estabelecendo um enfoque psicossocial em que a subjetividade está presente na busca pela interpretação dos sentidos e significados de um dado fenômeno, ao encontro da hermenêutica, que em nossa compreensão possibilita “[...] captar os significados instituídos não por objetos, mas por outros sujeitos que significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 172), privilegiando a subjetividade, como esclarece Gamboa (2012). Segundo Nascimento-Schulze e Camargo (2000, p. 289), RS compreendem

[...] a não ruptura entre o mundo interno e externo; a ausência de separação entre os sujeitos que representam e o objeto representação; a possibilidade de inclusão da visão de mundo do pesquisador na construção do objeto de pesquisa e o fato de não vermos um antagonismo entre a constatação dos dados empíricos observáveis e a aceitação da realidade como sendo simbolicamente construída pela sociedade.

Consoante ao método e eixo epistemológico que adotamos neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa a qual “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, explica Minayo (1996). Pois “[...] 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” (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Pesquisadores como Lankshear e Knobel (2008, p. 66) nos reforçam que a pesquisa qualitativa está “principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”. Ou seja, trata-se de uma abordagem que “não se preocupa em quantificar, mas lograr, explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do

²⁴ Importante ressaltar que cada enfoque metodológico tem uma maneira especial de conceber esse processo [...]” (GAMBOA, 2012, p. 83), dentre eles, podemos citar o positivismo, a dialética.

cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum” (MINAYO, 1996, p.11). Esses aspectos, corroboram para o estudo das representações sociais que são:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, 181).

Corroborar-se neste sentido a concepção de Ens (2006, p. 38):

[...] a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a ação pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada a compreensão de valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc...

Portanto, realizamos uma pesquisa pautada nos pressupostos da abordagem qualitativa de caráter exploratório²⁵, por considerarmos também, que se trata de “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21) e, portanto, se interessa em “como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66). Uma proposição em consonância com o aporte teórico da TRS, o qual “nos guia no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

Somando a esses parâmetros, esta abordagem contempla cinco características propostas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48) e, que favorecem esta investigação a medida que os fenômenos não são fragmentados em variáveis simples, mas estudados na sua totalidade, como se pode observar na sua proposição: a fonte direta de dados constitui-se no ambiente natural em que o investigador é o principal agente na coleta de dados e, que são essencialmente descritivos; o foco de interesse dos investigadores concentra-se mais no processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados são analisados geralmente de forma indutiva; atribui-se uma importância vital ao significado que os participantes da pesquisa conferem às suas experiências.

²⁵ Segundo Gil (1991, p. 45), esse tipo de pesquisa “[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Mediante essas considerações, a opção pela abordagem qualitativa neste estudo é de fato salutar por constituir-se em uma abordagem, que traz em seu bojo, aspectos que dialogam com o método e aporte teórico das representações sociais, nas quais se constituem em “[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (JODELET, 2001, p.15), resultando em “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.15).

Desses fundamentos, depreendemos a realização de uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica por meio das RS dos participantes.

2.2. CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CAMPO EMPÍRICO, PARTICIPANTES E O TRABALHO DE CAMPO

É sabido que muitos são os desafios que se colocam à pesquisa em educação de um modo geral, devido à complexidade que se reveste os aspectos sócio-históricos, políticos e econômicos em que se situam os sujeitos, bem como suas práticas, sofrendo variações diante dos diferentes tempos, espaços e contextos. Neste contexto, para garantir a cientificidade da pesquisa, recorreremos a alguns critérios para justificar a seleção do *locus* desta investigação.

Desse entendimento e pautadas no objeto de estudo e os objetivos desta pesquisa, elegemos para realização da pesquisa empírica, Instituições de Ensino Superior (IES), das quais utilizamos como critério de escolha: (IES) de grande porte e de pequeno porte²⁶ da rede privada, e 1 IES da rede pública, mais precisamente instituições que ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial, do município de Curitiba/PR, totalizando 165 participantes, conforme ilustra a Tabela 1.

Cabe aqui destacar que inicialmente almejávamos contemplar as duas modalidades: Presencial e Educação a Distância (EAD), porém, no percurso de busca por autorização nas IES, das quatro que contatamos situadas no município de Curitiba/RP, dentre elas 3 IES da rede privada e 1 da rede pública, apenas uma da

²⁶ Consideramos Instituição de Ensino Superior de grande porte (aquela que possui maior número de aluno, recursos humanos, recursos técnico-administrativo e espaço físico) e Instituição de Ensino Superior de pequeno porte (aquela que possui menor número de aluno, recursos humanos, recursos técnico-administrativo e espaço físico), apoiado em Almeida Souza e Oliveira (2013, p. 93). Tendo em vista que a IES – A possui aproximadamente 30 mil alunos matriculados é considerada de grande porte, e a IES – B que possui em torno de três mil alunos, caracteriza-se como uma instituição privada de pequeno porte.

rede privada aceitou o convite, as demais recusaram após a leitura do projeto de pesquisa. Em face deste quadro, optamos por centralizar a pesquisa apenas na modalidade presencial, da qual tivemos total abertura.

Tabela 1 - Identificação do campo empírico, locus pesquisado e número de participantes.

LÓCUS PESQUISADOS (IES)	NÚMERO DE PARTICIPANTES
IES – A (privada de grande porte)	53
IES – B (privada de pequeno porte)	58
IES – C (pública, categoria adm. federal)	54
TOTAL DE PARTICIPANTES	165

Fonte: a autora, 2015.

A Educação Superior brasileira abrange cursos e programas de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnólogo), de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), de extensão e cursos sequenciais, podendo ser oferecida pelas redes pública e privada de ensino, nas modalidades, presencial e a distância, pelo estabelecido no artigo 44 da Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996). Essas Instituições de Ensino Superior são federais, estaduais, municipais e privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos. As Instituições federais e a privadas são criadas por decreto ou lei federal, credenciadas periodicamente pelo Ministério da Educação (MEC). As instituições públicas, estaduais e municipais e de Ensino Superior são criadas, credenciadas e credenciadas por órgão próprio do Sistema Estadual de Educação.

São IES que ofertam ensino de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento; ensino de pós-graduação *lato e stricto sensu*; desenvolvem tanto a pesquisa básica como a aplicada; promovem a extensão, a cultura e a cooperação técnico científica institucional, nacional e internacional.

O Estado do Paraná possui seis Universidades Estaduais²⁷ (UEL, UEM, UEPG, Unioeste, Unicentro, Uenp, Unesp), três Universidades Federais (UFPR, UTFPR e UNILA²⁸), o Instituto Federal do Paraná, Faculdades, Centros Universitários e Universidades privadas. Essas IES ofertam ensino de graduação nas mais diversas

²⁷ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

²⁸ Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

áreas do conhecimento; ensino de pós-graduação *lato e stricto sensu*; desenvolvem tanto a pesquisa básica como a aplicada; promovem a extensão, a cultura e a cooperação técnico científica institucional, nacional e internacional.

Com relação à escolha dos participantes para compor esta pesquisa está intimamente relacionada à natureza deste estudo em função dos seus objetivos. Portanto, não foram selecionados aleatoriamente e, sim, pelo seguinte critério: **ser estudante concluinte do curso de Pedagogia, em instituições de ensino superior (IES) cursando a modalidade presencial.**

A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2015 envolvendo 165 estudantes formandos do curso de Licenciatura em Pedagogia, distribuídos em três instituições de Ensino Superior do Município de Curitiba (1 pública e 2 privadas — pequeno e grande porte). A pesquisa foi realizada mediante autorização prévia do Comitê de ética em Pesquisa, conforme Parecer nº 1.175.289 de 05 de agosto de 2015.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa foi autorizada pelos coordenadores do curso de Pedagogia das respectivas instituições, que mediante prévio contato indicaram prontamente os professores para contatarmos e apresentarmos a pesquisa. Mediante o aceite dos professores e tendo acertado o melhor horário, iniciamos a pesquisa em agosto/16 e finalizamos em novembro, percorrendo as etapas descritas na sequência. Cabe destacar que devido aos diferentes horários oportunizados pelos docentes das IES, esta primeira etapa foi efetivada com o apoio dos membros do grupo de pesquisa POFORS - Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais. O aceite dos estudantes em participar desta 1ª etapa da pesquisa foi registrado em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), por eles assinado e cientes que sua participação nesta 1ª etapa da pesquisa, estava condicionada à manifestação individual por meio da assinatura deste documento, e que todos poderiam a qualquer momento interromper a sua participação.

2.3. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS E O PROCESSO DE ANÁLISE: UMA PERSPECTIVA PLURIMETODOLÓGICA

Partindo do entendimento que “a construção do objeto de pesquisa somente se completa com a definição da metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno de representação social que escolhemos estudar” (SÁ, 1998, p.79),

passamos neste tópico a apresentar e justificar os procedimentos e instrumentos selecionados para esta investigação.

Da natureza do objeto estudo, dos objetivos traçados, bem como os protagonistas desta pesquisa e, ainda do principal aporte teórico que toma a vertente estrutural das RS, reconhecemos pautadas em Abric (2001, p. 54) a necessidade de uma abordagem plurimetodológica para apreensão do fenômeno investigado. Até porque, “não há uma única técnica que permita elucidar, ao mesmo tempo, todas as informações que envolvem o objeto de uma representação” (ALMEIDA, 2014, p.135). Aspectos corroborados por Sá (1998, p. 99) ao explicar que: “a pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados”.

Portanto, tendo conferido à esta investigação a vertente Estrutural das RS correspondendo a Teoria do Núcleo Central por meio do método associativo para a coleta do conteúdo das RS²⁹, seguimos a recomendação em especial, Abric (2001) no qual sugere uma aproximação multimetodológica das RS, constituída por três momentos sucessivos: “[...] 1ª A identificação do conteúdo da representação. 2ª O estudo das relações entre os elementos, a sua importância relativa e hierarquia. 3) A determinação e controle do núcleo central (ABRIC, 2001, p.54)³⁰.

Por conseguinte, inferimos que a investigação de um fenômeno de representação social referendado pela Teoria das Representações Sociais, requer cuidado quanto aos procedimentos e instrumentos a serem utilizados para apreender o objeto, uma vez que as representações sociais não se restringem ou privilegiam um único procedimento, técnica e/ou instrumento específico de pesquisa e, sim, abarcam diferentes possibilidades de apreensão do objeto investigado.

²⁹ Para a coleta do conteúdo das representações, Abric (2001, p. 54) elenca dois grandes métodos sendo eles os interrogativos e os associativos. Explica o autor: “Se pueden distinguir dos grandes tipos de métodos. Calificaremos unos de **interrogativos**, ya que consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto de representación en estudio. Esta expresión, como veremos, puede ser verbal o figurativa. Los otros métodos de estudio, que calificaremos de **asociativos**, reposan también sobre una expresión verbal que nos esforzamos en hacer más espontánea, menos controlada y así, por hipótesis, más auténtica”. (Grifo nosso). O primeiro método contempla como técnicas a entrevista, o questionário, tabelas indutoras, desenhos e suportes gráficos. Enquanto o segundo método, utiliza-se de técnicas de cartas associativas e a associação livre de palavras.

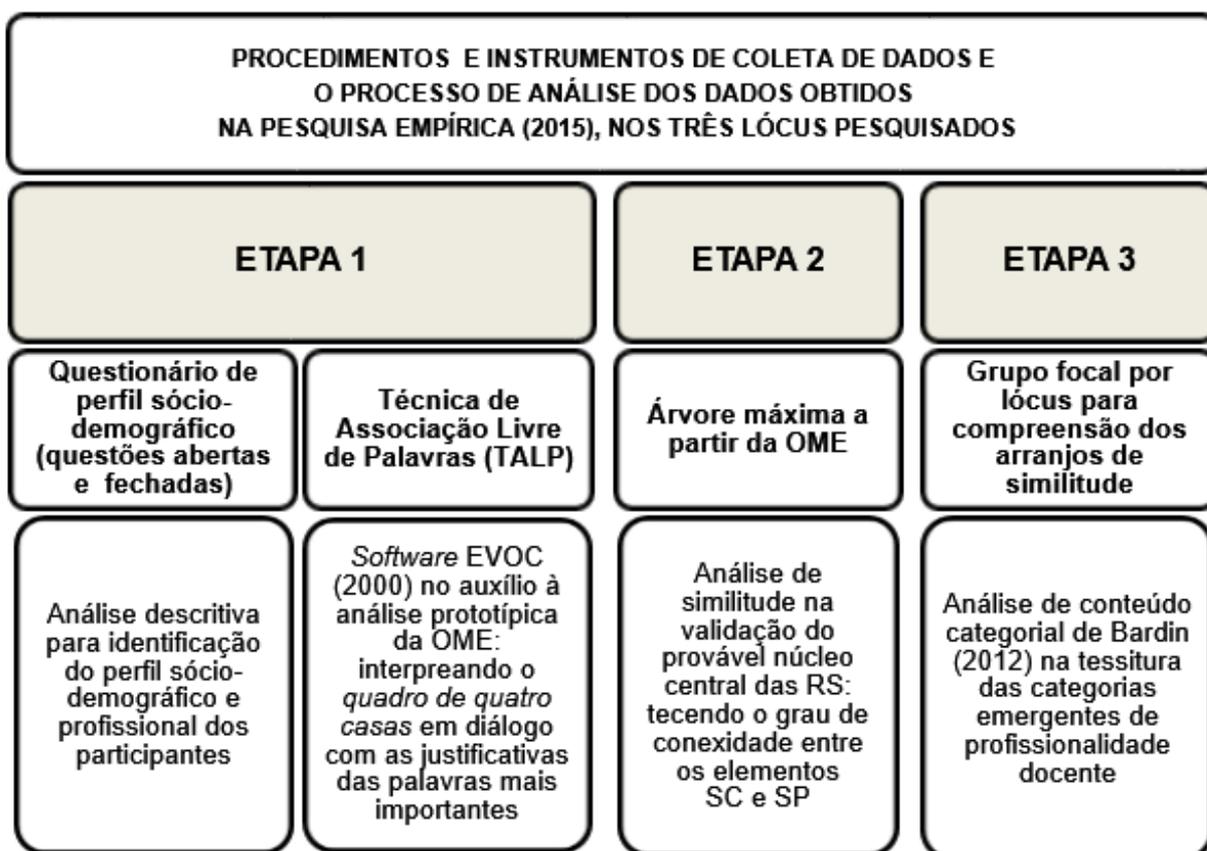
³⁰ Tradução livre pela autora do original: “En el estado actual de nuestros conocimientos, este triple objetivo implicará una aproximación multimetodológica de las representaciones, organizada en tres tiempos sucesivos: 1) La identificación del contenido de la representación. 2) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía. 3) La determinación y el control del núcleo central”.

Nessa perspectiva, após o levantamento bibliográfico e documental, da escolha do método de pesquisa em consonância com o principal eixo epistemológico desta investigação — TRS, entendendo que:

[...] O campo das representações sociais - pela própria natureza dos fenômenos estudados, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana - repousa firmemente sobre as atividades da pesquisa empírica. Como assinalado com frequência por Moscovici e por outros autores, nenhuma espécie de especulação, por privilegiada que se pretenda, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações de tais tipos de saberes, que ligam um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada (SÁ, 1996, p. 99).

Definimos, referendadas em Abric (2001), três diferentes possibilidades de coleta e análise de dados que se complementam para alcançar os objetivos propostos neste estudo, apresentados na Figura 2 de modo a esclarecê-las, sintetizando as três etapas que constituíram nosso percurso plurimetodológico durante a realização da pesquisa empírica.

Figura 2 - Organização do movimento da investigação: procedimentos e instrumentos para coleta dos dados e o processo de análise.



Fonte: a autora, 2015.

Não obstante, uma representação social possa se apresentar por diferentes “modos” e “meios”³¹, podendo ser buscada nas práticas da vida cotidiana, nas cognições individuais, jornais, revistas, etc. (GUARESCHI, 2000). Em nossa pesquisa, o modo como buscamos as RS foram nas cognições individuais, por meio dos TALP e nos textos escritos (transcrições dos textos escritos).

2.3.1. Etapa 1: Da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), Questionário sócio-demográfico, ao EVOC no auxílio à análise prototípica

Nesta 1º etapa da pesquisa empírica, participaram 165 estudantes cursando o último semestre do curso de Pedagogia em 2015, pertencentes às três IES selecionadas para esta pesquisa.

Inicialmente, realizamos uma breve explicação da natureza da pesquisa e dos seus objetivos aos participantes e, em seguida, aplicamos o teste de evocação, ou seja, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) que é apontada por Abric (2001) como uma das técnicas mais apropriadas para obtenção rápida do conteúdo da composição semântica das representações sociais de um grupo social. Tem sua origem no teste projetivo da área da Psicologia Clínica, cujo objetivo é o de localizar as “zonas de bloqueamento e recalçamento de uma pessoa” (OLIVEIRA et al, 2005, p. 574) podendo ser utilizada isoladamente ou em conjunto com outras técnicas.

Os estudiosos que, segundo Oliveira et al (2005), fazem uso desta técnica de coleta de dados em pesquisas científicas, são motivados por duas razões: a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea e, a segunda, pela rapidez na obtenção do conteúdo semântico das representações sociais de forma ágil e objetiva. Porém, é uma técnica que exige concentração por parte do respondente, o que requer cuidado na escolha do local, este deve ser tranquilo no sentido de impedir que haja o mínimo possível de interferência externa. A autora ressalta apoiada em Ferreira (1975) que “a palavra “evocação” tem vários significados na língua portuguesa, mas como uma projeção

³¹ “[...] o modo tem a ver com a forma, o modelo, o formato, o método, a maneira como uma representação se apresenta. Esses modelos seriam hábitos ou costumes, as cognições individuais, a comunicação informal e a comunicação formal. Já o meio seria o canal, o veículo através do qual essa representação seria levada aos ouvintes [...]” (GUARESCHI, 2000, p.253), ou seja, modos como sendo os hábitos ou costumes, as cognições individuais, a comunicação informal e a comunicação formal. Meios constituindo-se nos textos escritos (escritos), as imagens (fotos) e sons (músicas) e, ainda na gesticulação (danças, romarias, rituais). E claro, nas mentes das pessoas, em suas opiniões, atitudes, crenças e símbolos (GUARESCHI, 2000).

mental significa o “ato de evocar” – trazer à lembrança, à imaginação algo que está presente na imaginação dos indivíduos”.

Como esta técnica consiste na evocação de palavras a partir de um estímulo indutor designado pelo pesquisador permitindo colocar em destaque universos semânticos relacionados ao objeto estudado, os resultados das evocações podem ser registrados tanto em formulário impresso, quanto gravado. Neste estudo, a opção foi pelo formulário impresso (APÊNDICE C) adaptado de um modelo elaborado previamente pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas, cujo foco de estudo está relacionado à temas relativos às políticas educacionais, às representações sociais e à área de formação de professores e subjetividades. Em relação à quantidade de palavras a ser evocada, o recomendado é que esse número não exceda seis palavras devido ao declínio na rapidez das respostas e, por consequência, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 575). Neste estudo, limitamos em cinco palavras.

A técnica de evocação livre de palavras, também é considerada por Abric³² (1994d, *apud* SÁ, 2002, p. 115) como "uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação", o que não implica que outras técnicas sejam utilizadas para analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais, por meio da Teoria do Núcleo Central. Porém, o autor aponta algumas vantagens pertinentes à TALP, como: “permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”, pois

[...] o caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam portanto permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado (ABRIC, 1994d, *apud* SÁ, 1996, p. 115-16).

Cumprido destacar que o TALP permitiu alcançarmos um dos objetivos específicos deste estudo que compreende identificar e analisar o conteúdo e a estrutura das Representações Sociais emergidas pelos estudantes participantes desta pesquisa, sobre profissionalidade docente – análise prototípica. Esta técnica também permitiu aos participantes passarem por três etapas cognitivas: evocações

³² SÁ (1996) ao explicar a técnica de evocação apoia-se na obra: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001.

de forma espontânea; hierarquização das evocações conforme o grau de importância que a atribuíram e, justificação da escolha da palavra com maior grau de importância para eles, como propõe Abric (2001, p. 64):

[...] a demonstração do núcleo central da representação parece mais facilmente realizável por um conjunto de técnicas cujo uso é recente, fundada todos no mesmo princípio: Pedir a mesma pessoa que efetue um trabalho cognitivo de análise, comparação e classificação de sua própria produção. Este princípio metodológico permite reduzir em certa medida por parte do investigador a interpretação e elaboração do significado dos dados e tornar a análise mais fácil e pertinente dos resultados³³.

Importante ressaltarmos que na aplicação desta técnica no campo empírico, realizada no segundo semestre de 2015 durante os meses de agosto e setembro, antes de solicitarmos aos participantes que evocassem cinco (5) palavras relacionadas à expressão indutora³⁴ da presente pesquisa — “Características do professor para escola de educação básica”, optamos por fazer um pré-teste com outro termo indutor para maior compreensão dos participantes. Assim, procuramos proporcionar uma pré-testagem aplicando o TALP com alguns termos indutores como: namoro, família e hospital, para que pudesse exercitar esta técnica. Posteriormente, procedemos a aplicação do termo indutor da pesquisa — cada estudante deveria escrever ordenadamente no formulário, cinco palavras que lhe viessem imediatamente a mente acerca do referido termo indutor. Após, procederam a hierarquização das palavras evocadas numerando-as de 1 a 5 tendo como critério, o grau de importância atribuída à cada palavra. Para finalizar o teste, foi solicitado que justificassem a escolha da palavra mais importante, ou seja, identificada com o número um (1). Ao término, conforme iam finalizando o teste, distribuimos o questionário (APÊNDICE B) com questões abertas e fechadas para caracterizar os participantes quanto aos aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais, cujos resultados são analisados ao final deste capítulo, tendo como uma “Carta convite à participação em um grupo focal” (APÊNDICE D). Segundo Vieira (2009, p. 17) o questionário é “um instrumento de pesquisa construído por uma série de questões

³³ Tradução livre realizada pela autora a partir do original: “la puesta en evidencia del núcleo central de la representación parece mucho más fácilmente realizable por un conjunto de técnicas cuya utilización es reciente, fundadas todas en un mismo principio: Pedir al mismo sujeto que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción. Este principio metodológico permite reducir en gmn medida la parte de interpretación o elaboración de la significación del investigador y hacer así más fácil y pertinente el análisis de los resultados”.

³⁴ O critério de formulação desta expressão ou termo indutor é sugerido por Pereira (2005) em que o pesquisador escolhe uma palavra ou conceito pertinente ao tema de sua investigação.

sobre o tema”. Ao final, e como forma de agradecimento aos estudantes, sorteamos um livro em cada um dos lócus. Os professores também foram contemplados com livros contendo publicações de nosso grupo de pesquisa (POFORS).

Ao término desta 1ª etapa de pesquisa empírica, procedemos o tratamento e análise dos dados coletados, apoiadas nos estudos de pesquisadores como Oliveira *et al* (2005), Wachelke e Wolter (2011, p. 521) que apontam a análise prototípica ou *quadro de quatro casas*³⁵ desenvolvida por Pierre Vergés (1992), como “uma das técnicas mais difundidas para caracterizar a organização estrutural de uma representação social” ((WALCHELKE; WOLTER, 2011, p. 521), a partir de evocações livre de palavras. Em outros termos, salientam que é uma técnica que se aplica às respostas de evocação fornecidas a um estímulo indutor designado pelo pesquisador, que geralmente é o termo que se refere ao objeto da representação social e possibilita a distribuição dos dados coletados em um *quadro de quatro casas*.

Esta técnica, como esclarecem Wachelke e Wolter (2011, 521), envolve duas etapas, “[...] a primeira, chamada análise prototípica, baseia-se no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que uma segunda etapa centra-se na formulação de categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências”.

Segundo esses autores, “conforme os valores de suas coordenadas, as palavras ou expressões são então classificadas em 'alto' ou 'baixo', conforme um valor de corte de referência, diferente para cada uma das duas coordenadas” e, complementam explicando que:

[...] As palavras com frequência alta são aquelas com frequência superior ou igual ao valor de corte de referência para essa dimensão, enquanto que aquelas com valores inferiores situam-se na zona de baixa frequência. A classificação para a coordenada de ordem de evocação é idêntica; cabe ressaltar, porém, que são as palavras com baixas ordens de evocação, lembradas primeiro, que trazem maior interesse (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522).

Em suma, “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em índices altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica” (WACHELKE; WOLTER (2011, 521 - 522). A análise prototípica possibilita identificar o possível núcleo central e sistema periférico das representações sociais à

³⁵ Gráfico composto de quatro quadrantes onde se localizam os prováveis elementos do sistema central e periférico das representações sociais acerca de um termo indutor.

medida em que levam em conta, a frequência (f) a ordem de evocação e de importância atribuída às palavras evocadas.

Importante ressaltarmos que na análise prototípica, as palavras prontamente evocadas representam as representações mais emergentes e, portanto, mais cristalizadas. Quanto antes o sujeito evocar determinada palavra, mais forte é a sua representatividade. Este tipo de análise, conforme explicam Wachelke e Wolter (2011, p. 523) “é uma convenção de apresentação de dados, não uma análise estatística padrão. Não é um procedimento de cálculo de parâmetros e níveis de significação, mas sim um padrão de organização de informações relativas à evocação de formas verbais de modo sintético” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523).

Em síntese, a combinação entre a ordem média natural das evocações e frequência das palavras evocadas torna-se possível o “levantamento daquelas que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou, nos termos de Moliner³⁶ (1994a), por sua saliência” (SÁ, 1996, p. 117). Alves-Mazzotti e Maia (2012, p.75) explicam o cálculo dessas frequências e da ordem média:

A frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (fM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

O tratamento estatístico dos dados obtidos pela técnica de evocação livre para efetivar todos os “procedimentos de classificação e de cálculos exigidos pela análise prototípica” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522), foi executado pelo software EVOC – “Ensemble de programmes permerrant l’ analyses des evocations”, desenvolvido em 2000 por Vèrges e, que tem sido muito utilizado por representar um valioso *software* na organização dos dados, como descreve Oliveira *et al* (2005, p. 580 - 581):

[...] um grande auxílio na organização dos dados, particularmente na identificação de discrepâncias derivadas da polissemia do material coletado e na realização dos cálculos das médias-simples e ponderadas - para a construção do quadro de quatro casas (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 581).

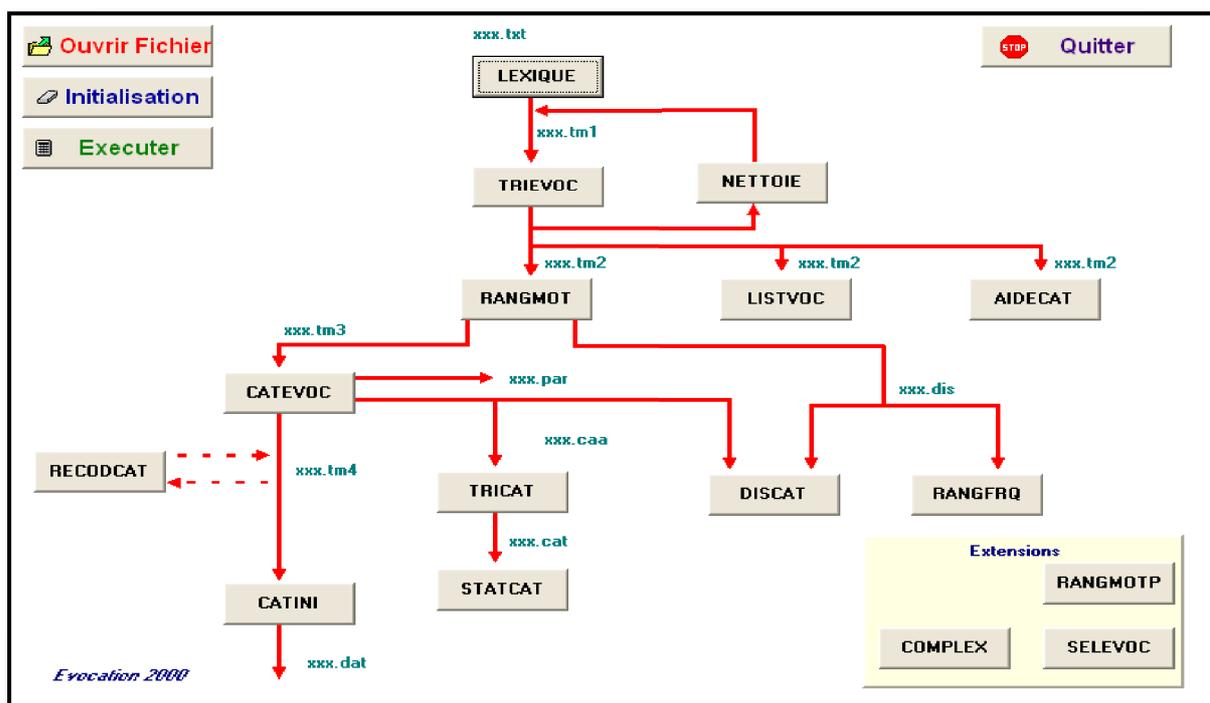
³⁶ Explicação efetuada pelo autor em sua obra: MOLINER, P. Isa. Les méthodes de réperage et d’identification du noyau des représentations sociales. GUIMELLI, C. **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, p.199-232.

Esse *software* (EVOC) é constituído por 16 subprogramas (Figura 3) que executam funções diferentes e “realiza cálculos estatísticos e a construção de matrizes de co-ocorrências, que servem de base para dois tipos de análises: a construção do *quadro de quatro casas (análise prototípica)*, e a análise de similitude” (VÉRGES, 2002 *apud* OLIVEIRA et al, 2005, p. 583).

Neste estudo, apesar de fazermos uso desses dois tipos de análises (prototípica e similitude), utilizamos o *software* EVOC apenas para realizar a análise prototípica, enquanto a análise de similitude, foi realizada manualmente pela pesquisadora com apoio de um dos membros do grupo de pesquisa, a doutoranda Elisabeth Dantas de Amorin Favoreto.

A seguir, apresentamos por meio da Figura 3, a tela inicial do *software* EVOC (2000) com a configuração dos 16 subprogramas, dos quais utilizamos apenas cinco (5) neste para efetivar a análise prototípica.

Figura 3 - Tela do EVOC (2000) contendo os 16 subprogramas.



Fonte: Tela do EVOC transcrito “printado” pela autora, 2016.

Os cinco (5) subprogramas que utilizamos neste estudo, são descritos e apresentados em ordem de execução para processar a análise prototípica, ilustrados no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Descrição dos cinco subprogramas utilizados na análise deste estudo.

ORDEM	SUBPROGRAMA	FUNÇÃO
1º	Lexique	Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado.
2º	Trievoc	Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
3º	Nettoie	Realiza uma limpeza do arquivo ao possibilitar uma última revisão do conteúdo do arquivo de análise, como corrigir possíveis erros de ortografia, digitação.
4º	Rangmont	Fornece uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação, bem como: a frequência total de cada palavra, a média avaliada da ordem de evocação de cada palavra, a frequência total e média geral das ordens de evocação. Ou seja, dá a frequência e distribuição das classificações (Ordem Média das Palavras) de cada palavra e permite a criação do TABRGFR.
5º	Tabrgfr	Cria uma tabela através das variáveis média X frequência das evocações, hierarquizando os elementos definidores do núcleo central e dos elementos periféricos de uma representação social, ou seja, organiza os termos evocados em quatro quadrantes, denominado <i>quadro de quatro casas</i> que configura a estrutura da representação social do objeto em estudo dentro dos parâmetros definidos pelo pesquisador.

Fonte: A autora, 2015.

Entretanto, antes de submetermos o corpus de análise para o processamento dos 5 subprogramas selecionados no *software* EVOC, foi necessário realizar um tratamento dos dados, que nessa pesquisa, optamos por realizar agrupamentos somente de palavras que compartilham o mesmo radical e classe, denominado “Lematização” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523). A lematização corresponde ao processo de padronização semântica das palavras contidas no corpus no qual requer alguns passos (descritos no Quadro 2), e que são essenciais para o tratamento dos dados coletados por meio do TALP, como referendados por Oliveira *et al* (2005) e corroborados por Wachelke e Wolter (2011).

Nas palavras de Oliveira *et al.* (2005, p. 583) a lematização consiste em “uma padronização das palavras e termos evocados, para que haja uma homogeneização do conteúdo”.

De posse do três *corpus* de análise totalmente lematizados, iniciamos o processamento dos dados no *software* EVOC, porém, não se pode esquecer que esse procedimento requer delimitar alguns critérios técnicos para alimentar os cinco subprogramas descritos no Quadro 1, seguindo as recomendações dos índices propostos pelo manual do EVOC (VERGÈS, 2002) e Pryma (2011).

Quadro 2 - Tratamento dos dados coletados por meio do TALP para processamento no software EVOC (2000).

PASSOS	PROCESSO DE LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS PARA PROCESSAMENTO NO SOFTWARE EVOC (2000)
1º	Transcrever as palavras evocadas em um arquivo <i>Excel</i> respeitando a ordem média das evocações (OME), primeiramente, identificando cada participante na 1ª coluna da tabela. As demais colunas contemplaram as cinco palavras evocadas, respeitando a OME (Ordem Média de Evocações) dos participantes, sendo transcritas sem acentos, cedilhas, e separação entre elas.
2º	Converter o arquivo <i>EXCEL</i> , em <i>Word</i> (textos com marcas de parágrafo), para iniciar a lematização das palavras. Nessa conversão, todas as palavras foram dispostas em ordem alfabética e, em uma única coluna.
3º	Iniciar o processo de lematização, padronizando as palavras lexicalmente. Neste estudo, o processo de lematização seguiu as orientações de Favoretto (2013, p. 94) apoiada em Wachelke e Wolter (2011), ou seja: "nas palavras compostas, foi considerado o primeiro radical; nas palavras com características semânticas similares, optou-se pela palavra de maior frequência; e, no caso de empate das palavras, optou-se pela forma no singular, pelo gênero masculino e pela forma verbal".
4º	Finalizada a lematização, retornar ao arquivo <i>Excel</i> original, para substituir todas as palavras que foram tratadas/lematizadas.
º	Salvar o arquivo <i>Excel</i> no formato CSV (separado por vírgulas). Pronto para processar

Fonte: elaboração da autora, apoiada em Favoretto (2013, p. 94).

Em relação aos critérios/parâmetros, esses são previamente definidos pelo pesquisador, que neste estudo se apresentam na Tabela 2. A definição do ponto de corte, é esclarecida por Wachelke e Wolter (2011, p. 523), que "não há uma equação ou critério único utilizado. [...] geralmente se adota simplesmente como ponto de corte a mediana do número de evocações, quando este é ímpar. Para 3 evocações, teríamos 2 como ponto de corte, e para 5 evocações, este tem o valor 3".

Tabela 2 - Parâmetros para processamento dos dados no software EVOC (2000) por Instituição de ensino superior (IES).

PARÂMETROS PARA PROCESSAMENTO DOS DADOS NO SOTWARE EVOC			
	IES "A"	IES "B"	IES "C"
▪ Quantidade de participantes	52	57	54
▪ Quantidade total de evocações	260	285	270
▪ Frequência mínima das evocações	3	3	3
▪ Frequência intermediária das evocações	6	6	6
▪ rdem média de evocações	2,7	2,7	2,7

Fonte: a autora, 2015.

De posse da lematização dos três corpus de análise (Quadro 2) e definidos os critérios descritos na Tabela 3, iniciamos a execução dos cinco subprogramas (Quadro 1) para o processamento dos dados e geração do *quadro de quatro casas*, no qual é possível visualizarmos o modo como se apresenta os resultados de uma associação livre de palavras processadas pelo EVOC. Ressaltamos que em toda análise das evocações usamos a Ordem Média de Evocação (OME).

Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522), “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em índices altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica”, que permite a visualização dos elementos pertencentes ao sistema central e periférico da representação.

A seguir, apresentamos no Quadro 3 a ilustração do *quadro de quatro casas*, nos quais “cada quadrante traz uma informação essencial para a análise da representação” (OLIVEIRA et al, 2005, p. 583). Pois cada um desses quadrantes guarda características específicas que orientam a interpretação e análise das representações emergidas pelos sujeitos da pesquisa, como nos reforçam Oliveira et al. (2005, p. 582), os quais possuem um “leque de informações que servirão de base para análise da representação”.

Quadro 3 - - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas

<p>1° QUADRANTE: (++)</p> <p>Prováveis Elementos do Núcleo Central</p> <p>Frequência média das palavras evocadas</p>	<p>2° QUADRANTE: (+-)</p> <p>Elementos da 1ª periferia</p>
<p>3° QUADRANTE: (-+)</p> <p>Elementos de Contraste</p>	<p>4° QUADRANTE: 4° (--)</p> <p>Elementos da 2ª periferia</p>

Fonte: Adaptado de Pereira (2005, p. 25) e Oliveira et al (2005, p. 582).

Contribuindo na compreensão sobre as características desses quatro quadrantes (Quadro 3), Pereira (2005, p. 40) descreve-os da seguinte forma:

- o 1º(++) onde se encontram as evocações de maior frequência e ordem de evocação inferior à média geral das evocações e que correspondem aos elementos que maior probabilidade têm de pertencer ao núcleo central;
- o 2º (+-) com as evocações de maior frequência e maior ordem de evocação, começa como que uma primeira coroa do sistema periférico onde se encontram evocações, muito citadas, mas sem importância para os sujeitos;
- o 3º (-+) com as evocações de menor frequência e de menor ordem de evocação, uma segunda coroa do sistema periférico onde se encontram as evocações consideradas importantes por um pequeno grupo de sujeitos;
- o 4º (--) com as evocações de menor frequência e maior ordem de evocação, consideradas a última coroa do sistema periférico onde se encontram as evocações irrelevantes para a representação e que se torna importante contrastar com as do núcleo central, para aferir a sua importância para a representação.

A partir dos respectivos procedimentos, o próximo passo foi procedermos a análise interpretativa³⁷ dos dados sistematizados pelo *software* EVOC, distribuídos no *quatro de quatro casas* que apresenta a classificação e distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e sistema periférico, como resultado desta análise prototípica, permitindo identificar o conteúdo e a organização da representação social pertinente ao termo indutor pesquisado (OLIVEIRA et. al. 2005, p. 584), que nesta investigação foi “CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PARA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA” e, cujas análises serão apresentadas no tópico 5.2 deste estudo.

Cabe reforçamos conforme indicam Wachelke e Wolter (2011, p. 522) que “não há uma equivalência imediata entre núcleo central e a zona da análise prototípica, essa fornece apenas hipótese de centralidade e, que necessitam de verificação por meio de outras técnicas”, como recomenda Abric (2001, p.61):

Em relação a estes resultados, obviamente, que podem ser usados métodos mais tradicionais, tais como a análise de similaridade ou multidimensionais, tais como o teste de Kruskal e correspondências utilizada por De Rosa (1988) com algum sucesso em estudos sobre a representação de saúde mental³⁸.

³⁷ Realizada à luz da Teoria do Núcleo Central de Abric (2001), que traz subsídios para interpretar cada quadrante.

³⁸ Tradução livre realizada pela autora a partir do original: “[...] sobre dichos resultados evidentemente se pueden utilizar métodos más clásicos como el análisis de similitud o los multidimensionales, como el de Kruskal y el de las correspondencias utilizados por De Rosa (1988) con cierto éxito en estudios sobre la representación de la salud mental”.

Desse entendimento que a análise do provável núcleo central não pode ficar restrita à análise prototípica, conforme adverte Abric (2001, p. 31) ao enfatizar que “Esse acercamento plurimetodológico fornece, assim, resultados convergentes que podem confirmar a existência do núcleo a partir do ponto de vista de uma validação da nossa hipótese³⁹”, é que optamos pela Análise de Similitude das evocações (OME) como estratégia complementar a análise prototípica para confirmar o provável núcleo central das representações sobre “profissionalidade”.

2.3.2. Etapa 2: Análise de similitude na validação da centralidade do provável núcleo central das RS: o grau de conexidade entre os elementos SC e SP

A análise de similitude é recomendada por Pécora (2008) para a confirmação da centralidade dos elementos do *quadro de quatro casas* e o respectivo grau de ocorrência entre os elementos do sistema central e periférico, oportunizando eixos de análise sem que o pesquisador precise retornar ao campo. Sá (1996, p. 126) explica que desde a década de 1970, essa técnica passou a ser utilizada no campo das Representações Sociais por Flament em parceria com Vergés e Degenne, correspondendo “a principal técnica de detecção do grau de conexidade dos diversos elementos de uma representação” (SÁ, 1996, p.126).

Esse tipo de análise permite averiguar a “[...] quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação” e, então, construir a “árvore máxima” (SÁ, 1996, p. 123), que é descrita pelo autor, referendado em Moliner⁴⁰ (1994^a, p. 214-215), da seguinte forma:

[...] realizando essa operação para cada par de itens, vai se dispor da matriz de similitude para todos os itens do *corpus*. Para facilitar a compreensão e a interpretação de tais matrizes, constrói-se a “árvore máxima”. Trata-se de um “grafo” conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do *corpus* e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. O procedimento de construção da “árvore máxima” permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens (SÁ, 1996, p. 128).

Para efetivar a construção da árvore máxima, alguns procedimentos foram necessários, como retornarmos ao corpus das evocações provenientes do

³⁹ El acercamiento plurimetodológico proporciona pues resultados convergentes que permiten confirmar la existencia de ese núcleo central desde este punto de vista una validación de nuestra hipótesis

⁴⁰ Para descrever o termo árvore máxima”, Sá (1996) referendou-se em Moliner (1994), em sua obra intitulada “Les méthodes de repérage et d’identification du noyau des représentations sociales. In: C. GUIMELLI (Ed.). **Structures et transformations de représentations sociales**. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, 199-232.

processamento do EVOC — o *quadro de quatro casas* inerente aos três lócus pesquisados (IE-A; IES-B; IES-C). Partindo desse corpus, construímos uma tabela para cada lócus pesquisado, na qual sua primeira coluna à margem esquerda, bem como, a primeira linha da sua parte superior, foram preenchidas com os elementos contidos no quadro de quadro de casas das respectivas IES.

Na sequência, iniciamos a verificação do índice de co-ocorrência entre todos os elementos da representação social registrando-os na parte inferior da tabela. Posteriormente a verificação da co-ocorrência entre os elementos da tabela, passamos a realização do cálculo pertinente ao índice de similitude, o qual, de acordo com Pécora (2011), consiste em dividir o número de co-ocorrências das palavras evocadas, pelo número total de participantes do respectivo corpus. Tal cálculo⁴¹ é representado pela fórmula conforme Figura 4.

Figura 4 - Fórmula para o cálculo de índice de similitude

$$\text{SIMILITUDE} = \frac{E_o}{n}$$

Fonte: Pécora, 2011.

Nesse ponto, cabe salientarmos que para a realização do cálculo expresso nessa fórmula, “o número de sujeitos considerados são aqueles que, ao menos, evocaram duas das palavras que apareceram no *quadro de quatro casas*, visto que uma relação de conexão somente pode existir entre um e outro termo” (PECORA, 2011, *slide* 35). Aproveitamos para registrarmos um exemplo do cálculo do índice de similitude que procedemos nesta investigação, apresentamos na Figura 5, o cálculo utilizado com um dos elementos do corpus pertinente a IES-B.

Figura 5 - Exemplo do cálculo do índice de Similitude referente a IES – B

$$\text{ELEMENTO} = \frac{1}{58} = 0.0172413 = .1$$

Fonte: a autora, 2016.

⁴¹ “O valor do INCEV é obtido tomando-se as ocorrências de cada elemento em que as condições de alto valor simbólico pessoal são respeitadas (Fr), e dividindo-as pelo universo de pesquisa, no caso, o total de participantes, que pondera o critério de valor simbólico pessoal do elemento pelo nível de compartilhamento na amostra” (WACHELKE, 2009, p.105).

Ilustramos na Tabela 3, um exemplo desse procedimento:

Tabela 3 - Exemplo de tabela de co-ocorrência e grau de saliência

Tabela co-ocorrência e grau de saliência IES - B	Atencioso	Comprometido	Criativo	Crítico	Dedicado
Atencioso		0	0	.01	.01
Comprometido	0		.03	0	.01
Criativo	0	3		.04	0
Dedicado	1	0	4		.01
Dinâmico	1	1	0	1	

Fonte: a autora, 2015.

O próximo passo consistiu no preenchimento das três tabelas correspondentes ao corpus pertencente a IES-A; IES-B; IES-C. De posse das respectivas tabelas devidamente preenchidas em suas posições (horizontal e vertical), foi possível dar início a construção da “árvore máxima”, que, de acordo com Pécora (2008), seu início se dá a partir dos elementos que estabelecem maior co-ocorrência, seguindo as relações de modo decrescente de modo a formar blocos contendo elementos de maior co-ocorrência e inserindo ramificações com os elementos de menor co-ocorrência, mas sem fechar o círculo.

A “árvore máxima” permite a identificação dos tipos de ligação entre os elementos do sistema central e periférico, possibilitando averiguarmos a centralidade da representação social e o grau de conexidade estabelecido entre todos os elementos, ou seja, o INCEV, que segundo Wachelke (2009), corresponde ao Índice de Centralidade de Representações Sociais a partir de Evocações.

A apresentação da “árvore máxima” correspondente aos três *corpus* de análise desta pesquisa, realizamos no tópico 5 deste trabalho. Entretanto, para aprofundarmos a interpretação e compreensão das árvores máximas resultantes dessa 2ª etapa, optamos por fazer uso de mais uma técnica de pesquisa respaldada nas orientações de Abric (2001, p.72) que apresenta como uma última etapa, dentre as três etapas que sugeri para coleta e análise das RS em uma perspectiva estrutural das RS, nominada de “El análisis de la argumentación”, explicitada da seguinte forma:

Um investigador conhece essa fase do estudo o conteúdo da representação, a estrutura interna e o núcleo central. Falta para completar a análise, o investigador precisa saber e argumentar como esses distintos constituintes se integram. Só após uma série de tratamentos analíticos, ele poderá fornecer um argumento mais sintético que possibilite conhecer o funcionamento contextualizado da representação que permita integrar os elementos situacionais vividos (contexto do estudo), as atitudes e os valores

que sustentam a produção dos sujeitos, as referências individuais ou coletivas. Fase essencial do trabalho que permitirá restituir a representação revelada em seu contexto e captar os laços entre essa representação e o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinaram. O regresso a esta afirmação requer a reutilização de uma técnica de entrevista que permita explicar o conteúdo e as relações destacadas nas fases prévias, e entender a representação em suas dimensões individual e coletiva (ABRIC, 2001, p.72)⁴².

Partindo dessa orientação do autor, fizemos a opção como última etapa desta investigação, ao invés da entrevista, a técnica do grupo focal, o qual apresentamos no tópico seguinte por compreendermos que o grupo focal, quando “comparado à entrevista individual, ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados” (GATTI, 2005, p.10). Nesse aspecto de diferenciação entre grupo focal e entrevista, Ens (2006, p. 43) corrobora apoiada em Morgan⁴³ (1997, p.12) que os grupos focais são uma forma de entrevista em grupos, mas é importante distinguí-los de entrevista coletiva que implica em entrevistar um número de pessoas ao mesmo tempo, enfatizando perguntas e respostas entre o pesquisador e os participantes. Já o grupo focal consiste em promover a interação entre os participantes, baseado em tópicos que são fornecidos pelo pesquisador.

Além disso, esta etapa final da pesquisa, vai ao encontro das recomendações de Abric (2001, p.73) apresentando-se com complementar ao conjunto coerente de procedimentos, correspondendo ao que Abric nomina de uma etapa, que contempla uma "Esclarecimento da produção e da argumentação dos indivíduos sobre as escolhas que fizeram".⁴⁴, o qual possibilitou-nos confirmar a centralidade das RS.

⁴² Tradução livre realizada pela autora a partir do original: “*El análisis de la argumentación*. El investigador conoce en esta fase del estudio el contenido de la representación, la estructura interna y el núcleo central. Falta, para completar el análisis, saber cómo esos distintos constituyentes se integran en un discurso argumentado. Así, después de una serie de tratamientos analíticos, regresará a un acercamiento más sintético que faculte el conocimiento del funcionamiento contextualizado de la representación que permite integrar a lo vivido los elementos situacionales (contexto del estudio), las actitudes y los valores que sustentan la producción de los sujetos, las referencias individuales o colectivas. Fase esencial del trabajo que permitirá restituir la representación revelada en su contexto y captar los lazos entre esta representación y el conjunto de los factores psicológicos, cognitivos y sociales que la determinaron. El regreso a esta enunciación requiere la reutilización de la técnica de la entrevista que permite explicar el contenido y las relaciones puestas de relieve en las fases precedentes, y entender la representación en sus dimensiones individual y colectiva”.

⁴³ MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2 ed. London: Sage, 1997.

⁴⁴ Tradução livre realizada pela autora a partir do original: “Aclaración de la producción y argumentación de los sujetos acerca de las elecciones que hicieron”.

2.3.3. Etapa 3: Grupo focal para compreensão dos arranjos de similitude: a análise de conteúdo na tessitura das categorias emergentes

O grupo focal consiste em uma técnica que viabiliza ricas teorizações em campo empírico devido à riqueza do que emerge proveniente das interações entre os interlocutores da pesquisa, possibilitando ao pesquisador, ampla compreensão acerca do objeto de estudo. Compreendemos que a realização do grupo focal neste estudo foi fundamental para captarmos os significados que os participantes (em seus respectivos lócus), em um processo espontâneo de interação e socialização de opiniões e troca de ideias expostas durante as sessões realizadas, nas quais as RS são construídas e veiculadas, atribuíram ao objeto de estudo específico desta investigação e, que nos permitiram, refletirmos e aprofundarmos a compreensão do arranjo de similitude (árvore máxima), originado dos dados decorrente do TALP na 1ª etapa. Nesse ponto, convém resgatarmos o que diz Gatti (2005, p. 69):

A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador (GATTI, 2005, p. 69).

A autora acrescenta que essa técnica de grupo focal ganhou e ocupa um terreno fértil no campo da psicologia social oriundo das diferentes formas de trabalho com grupos nessa área, pois permite aos pesquisadores,

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Em termos de procedimentos metodológicos, cumpre ressaltarmos que para a realização do grupo focal, demandou-nos alguns “cuidados metodológicos” no planejamento dos mesmos, que segundo Gatti (2005, p.12), são indispensáveis. O Quadro 4 apresenta os procedimentos que adotamos na organização do planejamento/roteiro que elaboramos para conduzir as três sessões do grupo focal realizadas no campo empírico, referendadas em Gatti (2005).

Quadro 4 - Cuidados metodológicos e respectivos procedimentos adotados para realização do grupo focal, à luz do referencial de Gatti (2005).

ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO/ROTEIRO PARA A PAUTA DO GRUPO FOCAL
“CUIDADOS METODOLÓGICOS” PARA O TRABALHO COM GRUPOS FOCAIS (GATTI, 2005) PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS
<p>1º) A COMPOSIÇÃO DO GRUPO FOCAL: deve basear em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes [...] ficando sua dimensão preferencialmente entre seis a 12 pessoas” Além disso, “a composição dos grupos, a forma de convite, a motivação e a adesão dos participantes desejados que constituem um trabalho bastante delicado” (GATTI, 2005. P. 18,23).</p> <p>A característica homogênea entre os participantes do grupo focal para esta investigação, consiste em todos serem estudantes concluintes do curso de Pedagogia na modalidade presencial. O aspecto de variedade perpassou desde o aspecto de gênero (homens e mulheres), idade (jovens e mais velhos), estar (e não estar) atuando na escola de educação básica. Quanto a quantidade de membros, tivemos dois grupos com 12 pessoas e, um único grupo que ultrapassou o número recomendado, chegando a 14 participantes o qual aceitamos, devido ao intenso interesse do estudante em colaborar com a pesquisa. Não tivemos nenhuma ausência, pelo contrário, todos os participantes convidados, ficaram motivados em participar e colaborar com a pesquisa. A equipe de apoio à realização dos três grupos focais, contemplou três pessoas: a moderadora convidada (doutoranda), a pesquisadora na condição de co-moderadora e, uma relatora (também doutoranda).</p>
<p>2º) CONVITE AOS PARTICIPANTES: “sua adesão deve ser voluntária [...] o convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado [...]” (GATTI, 2005, p.13).</p> <p>Realizamos o convite coletivamente quando realizamos a 1ª etapa da pesquisa, no qual deveriam deixar indicado o aceite na última questão que constava no questionário de perfil, para que posteriormente, formalizássemos o convite àqueles selecionados, dentre os que fizeram ao aceite nesta 1ª etapa. Posteriormente a análise de dados da 1ª e 2ª etapa, efetuamos contato com os participantes que selecionamos (dentre aqueles que marcaram sim a adesão ao grupo focal). O contato foi efetuado por e-mail anexando a carta convite, seguido de contato com telefone e, alguns, fomos pessoalmente na sala de aula dos respectivos lócus pesquisados.</p>
<p>3º) NÚMERO DE GRUPOS FOCAIS: Segundo Gatti (2005, p. 28), “[...] o número de sessão realizada depende da natureza do problema em pauta, do estilo de funcionamento que o grupo construirá e da avaliação do pesquisador sobre a suficiência da discussão quanto aos seus objetivos. Alguns autores recomendam [...] em geral, com uma ou duas sessões se obtêm as informações necessárias a uma boa análise. A autora acrescenta, que "Para fixar quantos grupos focais conduzir, é comum utilizar como procedimento a realização de três ou quatro grupos e, então, verificar a quantidade e o nível de informações obtidas para a questão em estudo. Se as informações forem consideradas suficientes, não se compõem outros grupos [...] a decisão sobre a quantidade de grupos a serem utilizados devem levar em conta a homogeneidade/heterogeneidade da população-alvo em relação ao objeto da pesquisa e os objetivos desta (GATTI, 2005, p.22-23).</p> <p>Em cada lócus pesquisado, realizamos apenas uma sessão de grupo focal, tendo em vista que após a realização do primeiro encontro, consideramos uma sessão, o suficiente para procedermos a análise dos dados em função do problema e objetivo da pesquisa para esta etapa, que foi justamente, compreender o arranjo de similitude originado na análise correspondendo a 2ª etapa da pesquisa.</p>
<p>4º) DURAÇÃO DO GRUPO FOCAL: "Alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas" (p.28).</p> <p>Os dois primeiros grupos focais realizados (IES A e B), duraram aproximadamente 1h45min, já o último grupo realizado na instituição “IES – A”, a sessão durou em torno de 55 minutos devido o escasso tempo que os participantes dispunham para participação durante o período de aula e, autorizado pela professora que nos cedeu no máximo, 1h. Precisávamos ser pontuais com o</p>

combinado, pois havia programação na sequência já agendada. Ressaltamos que este espaço-tempo foi o único momento que conseguimos nesta instituição para realizarmos o grupo focal.

5º) LOCAL PARA REUNIR OS PARTICIPANTES E REALIZAR A SESSÃO: "O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes [...] os participantes deve encontrar face a face para que sua interlocução seja direta [...] Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário" (GATTI, 2005, p. 24).

Os três grupos focais foram realizados em uma sala de aula nas dependências de cada IES, devido a facilidade de acesso para os participantes, bem como, para evitar possíveis incidentes no percurso em caso de outro local diferente das IES. Reuni-los em seus respectivos lócus de estudo, além de ficar mais confortável à todos, garantiu maior interesse e participação efetiva dos convidados. Assim, na IES "A", combinamos com o professor que ministrava a disciplina naquele dia nos cedendo a sua sala de aula e, ausentando-se durante a sessão por questões de ética. Na IES "B", ocorreu em horário reservado a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, gentilmente, cedido pela professora dra. que ministra esta disciplina na instituição, até porque, esse grupo focal ocorreu na semana seguinte após as estudantes terem defendido seu TCC, ou seja, última semana de aula no ano de 2015. A IES "C", realizado em sala de aula, reservada especialmente pela coordenadora do curso de Pedagogia, que gentilmente, combinou com a professora que ministrava a disciplina naquele momento e, que também, nos cedeu os estudantes convidados para se ausentarem por um período de 1h30, porém, devido o entusiasmo desta equipe, só conseguimos encerrar com 1h50 de duração. Salientamos que previamente, organizamos a sala, dispendo as cadeiras em círculo, disponibilizando os materiais sobre a mesa de cada participante (crachá, água, e uma folha virada, contendo a árvore máxima resultante da análise de similitude efetuada na 2ª etapa da pesquisa e que serviu de estímulo/motor para nortear a discussão do grupo, ou seja, um parâmetro para conduzir as discussões no grupo. Até porque, naquele momento, necessitávamos que os participantes discutissem esses dados validando-os (ou não) e, até, acrescentando novos dados.

6º) REGISTRO DAS INTERAÇÕES: "Há várias maneiras de se registrar as interações. Uma delas é o emprego de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e fazem anotação cursiva do que se passa e do que se fala [...] O meio mais usado para se registrar o trabalho com um grupo focal é a gravação em áudio [...] cuidados para que uma boa gravação seja garantida são necessários [...] deve-se cuidar da qualidade dos microfones e dos aparelhos de gravação [...] porque se não se obtiver falas audíveis, todo o trabalho de elaboração do projeto, de constituição e adesão do grupo, estudo do roteiro, etc., estará perdido [...] Mesmo com as gravações, recomenda-se que se façam anotações escritas, que se mostram essenciais para auxiliar as análises [...] essas anotações podem ser feitas pelo moderador, mas é preferível que seja realizada por um assistente, ou por ambos (GATTI, 2005, p. 25,25,27).

As anotações escritas foram efetuadas pela co-moderadora-pesquisadora e a relatora no decorrer da sessão, entretanto, esse papel ficou mais sob a responsabilidade da relatora convidada que fez valiosas anotações e, que serviu de registro para análise, somando-se ao registro da co-moderadora-pesquisadora que fez anotações a partir das observações atentas durante a dinâmica do grupo. O terceiro meio de registro foi o áudio, para isso usamos dois gravadores: um aparelho celular e um gravador pequeno, mas com grande alcance de captação de voz. Não utilizamos filmagens para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa. Imediatamente ao término de cada sessão do grupo focal, os três membros (moderadora, co-moderadora-pesquisadora e a relatora), se reunia para discutir o desenvolvimento do grupo a partir das observações e anotações.

7º) O MODERADOR: "o moderador de um grupo deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional [...] O papel do moderador é "fazer a discussão fluir entre os participantes, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente", pois "[...] os grupos tem um potencial grande de autogestão [...], mas o pesquisador, o moderador "[...] não deve ser passivo [...] precisa garantir que todos os participantes exponham suas ideias, impedir a dispersão da questão em foco e evitar a monopolização da discussão por um dos participantes [...] nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes" (GATTI, 2005, p.34).

A escolha da moderadora, pautou-se pela proximidade desta com o objeto de pesquisa da pesquisadora, inclusive da condição de doutoranda e membro de pesquisa do grupo POFORS,

flexibilidade e empatia que lhe é própria. Sua preocupação foi promover a dinâmica do grupo de forma ativa e que não desviassem do foco. Instigando, principalmente, nos momentos iniciais, a participação e envolvimento de todos. Alguns momentos, sentia a necessidade de intervir para garantir que um membro do grupo monopolizasse a discussão, ou em outro grupo, apaziguar certas discussões entre alguns interlocutores que, por vezes, travavam intensas discussões.

8º) O DESENVOLVIMENTO DO GRUPO: “[...] a abertura do grupo é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes [...] nos primeiros momentos o moderador deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, sabendo o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro [...] O moderador faz uma breve auto-apresentação e pode solicitar aos demais participantes que façam o mesmo. Os objetivos do encontro devem ser explicados, como também o porquê da escolha dos participantes. A forma de registro do trabalho conjunto deve ser explicitada, e a obtenção da anuência dos participantes quanto à ela é imprescindível [...] a garantia do sigilo dos registros dos nomes dos participantes precisa ser dada e enfatizada [...] a discussão é totalmente aberta em torno da discussão proposta e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa [...] é importante lembrar que a conversa é entre eles e que não precisam atuar como se estivessem respondendo ao moderador todo o tempo [...] O trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes [...] o moderador deve explicar o seu papel [...] solicitar aos participantes que procurem falar cada um na sua vez, claramente, para permitir boa gravação [...] o moderador pode também solicitar que cada um faça uma observação final” (GATTI, 2005, p. 28 -34).

A abertura do grupo começou com a auto-apresentação da moderadora e equipe, prosseguindo com as informações úteis ao andamento da sessão, como explicação da dinâmica da sessão, duração, objetivo desta etapa da pesquisa, formas e aceite do registro dos dados (áudio), apresentação e recolha da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido garantido o anonimato dos participantes e à comissão de Ética em pesquisa e, enfatizando que toda contribuição é bem-vinda, pois não existe certo e errado. Também foram orientados para não dirigir apenas ao moderador e, sim efetuarem um bate-papo interagindo com os participantes, pois não se tratava de uma entrevista coletiva. Na sequência, como forma de quebrar o gelo, a moderadora pediu que todos pensassem em um apelido que gostariam de ter, ou até mesmo, um outro nome e escrevessem no crachá para garantir o anonimato da pesquisa. O intuito foi deixá-los mais a vontade, pois esse momento tornou-se prazeroso à todos. Afinal, “os primeiros momentos do GF podem ser a chave do sucesso do trabalho” (GATTI, 2005, p. 31). Posteriormente, esclareceu-se a necessidade de não falarem ao mesmo tempo para não dificultar a captura e gravação do áudio e, que ficassem a vontade em dialogar com os colegas acerca do tema proposto, reforçando: um bate papo mesmo. Tendo explicado detalhadamente no que consistia a proposta do grupo focal, pois quando indagados, informaram que era sua primeira participação neste tipo de reunião, a moderadora percebeu que nesse momento, o aquecimento já se fazia presente, e então, aproveitou para solicitar aos participantes que olhassem e refletissem, por uns 5 minutos, as informações contidas na folha que estava sobre a sua mesa e, fizessem algumas anotações, considerando que inicialmente se explicou o conteúdo. Após percorrido o tempo, a moderadora propôs que ao discutir esses dados, apontassem concordâncias ou discordâncias com relação a organização e aos próprios elementos presentes na árvore máxima que receberam (folha), buscando justificar sua fala. A partir daí a discussão sobressaiu e a sessão foi ocorrendo continuamente, com altos e baixos. Algumas intervenções da moderadora e co-moderadora se fizeram necessário, ora para esclarecer algo, ora para auxiliar na reflexão oportunizando o enriquecimento das discussões, ou até apaziguar alguns polêmicos em que todos desejavam se posicionar ao mesmo tempo devido ao calor da discussão com o colega. Dentre essas intervenções que ajudaram dar sentido e continuidade ao trabalho, estiverem “*ouvi o fulano falar sobre ‘x’, o que os demais teriam a dizer sobre isso?*” ou ainda, “*eu estou curiosa porque ninguém dine nada sobre ‘x’, isso é algo relevante nesse tema ou não?*”. Até porque, “a interpretação não ocorre apenas no final da coleta de informações, ela inicia quando chegamos ao campo empírico” (ARRUDA, 2005, p. 241). Por fim, foi solicitado, um fechamento individual: no qual deveriam apontar que características que consideravam fundamentais para SER professor da escola básica? Fechamos com a equipe agradecendo à todos, inclusive a co-moderadora que agradeceu profundamente, presenteando-os com um brinde comestível. Feitos os agradecimentos, a equipe se reuniu após cada sessão realizada para discussão.

Fonte: A autora à luz do referencial proposto por Gatti (2005) e Ens (2006, p. 134-135).

Salientamos que “a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p.11).

Encerrada essa última etapa da pesquisa empírica, fizemos uso da análise de conteúdo de Bardin (2009) para tratar e analisar os dados provenientes dos três grupos focais. Na escolha dessa técnica, pautamos principalmente nas orientações de Moscovici (2003, *apud* FRANCO, 2008, p. 80) que ao referir-se à análise de conteúdo, pois:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise de conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Este tipo de análise é definido por Bardin (2009, p. 42) como sendo:

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

Além disso, concordamos com Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (2009, p. 170) ao esclarecer que “as pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”, e que isso “se faz através de um processo continuado que procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado”. Nas palavras de Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. E corroborando, Flick (2013, p. 134), “[...] a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças e palavras a um sistema de categorias”.

Com base nesses pressupostos e chegado o momento da pesquisa de tecer as categorias emergentes das RS dos participantes a partir do grupo focal, alguns passos foram necessários. Para tanto, as orientações de Ens (2003, et al, p. 5), foram relevantes para iniciarmos esse processo de análise dos dados.

Ela começa geralmente, por uma leitura flutuante por meio do qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas – são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca de informações contidas no texto.

No processo de categorias de análise, alguns critérios precisam ser definidos, pois esses podem ser semânticos (temáticas), sintáticos (os verbos, os adjetivos), léxicos (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) ou ainda, expressivos (por exemplo, categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem”.

Considerando que no campo das RS no Brasil a preferência é pela vertente semântica da análise de conteúdo (AC), como alerta Arruda (2005, p. 248) ao dizer que essa possibilita “compreender o significado do material coletado”, neste estudo definimos como critério a categorização semântica dos dados coletados, que segundo Franco (2008, p. 59) apoiada em Bardin (1977), consiste em “ [...] (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que signifiquem ansiedade ficam agrupadas na categorias “ansiedade”, enquanto que os que signifiquem a descontração, ficam agrupadas sob o título conceitual “descontração”.

De fato, concordamos com Franco (2008, p. 59) ao dizer que “a criação das categorias é um ponto crucial de análise”. Neste sentido, trabalhar com categorias, segundo Minayo (2007, p.70), significa “agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento [...] pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa”.

Nessa perspectiva, um aspecto se faz relevante pontuar em relação à construção de um sistema de categorias, que pode emergir de duas formas: “categorias criadas a priori” ou, “categorias não definidas a priori”. Essas, emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria [...] as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (FRANCO, 2008, p.60-61-62). Neste estudo, privilegiamos essa última em que as categorias não foram dadas a priori e, sim, posteriormente a análise dos dados, ou seja, foram criadas e organizadas à medida que surgiram nos dados proferidos das comunicações durante o grupo focal e, interpretadas à luz do referencial teórico adotado, prioritariamente, neste estudo, dialogando com as disposições de

profissionalidade docente descrito por Nóvoa (2009). Cabe destacar que nesse processo de criação de categorias, consideramos os principais requisitos recomendados por Franco (2008, p. 67): a exclusão mútua, a pertinência, a objetividade e a fidedignidade, bem como, a produtividade.

Nessa perspectiva, no processo de organização da análise e definição das categorias semânticas, percorremos diferentes passos, como sugeridos por Bardin (2009): preparação do material (pré-análise), exploração do material, tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação. Esse processo de análise, consistiu em classificar os segmentos do texto (conteúdo do grupo focal) em categorias temáticas possibilitando a apresentação e interpretação dos dados, contribuindo para captar os sentidos simbólicos que os participantes desta investigação expressaram a respeito do objeto de estudo, para promover um diálogo dessas com as categorias analíticas do presente estudo.

3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO APORTE TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Teoria das Representações Sociais (TRS) à luz da literatura, em especial, Serge Moscovici, seu proponente que pesquisou as representações sociais da Psicanálise na sociedade parisiense entre as décadas de 1950 a 1960, porém, com aprofundamento na vertente da Teoria do Núcleo Central (TNC). Fizemos a opção por algumas siglas: TRS, para Teoria das Representações Sociais, TNC correspondendo a Teoria do Núcleo Central de Abric e, RS para Representações Sociais.

Na compreensão dos pressupostos da TRS, apresentamos sua origem a qual exigiu de Moscovici recorrer ao conceito de representações coletivas de Durkheim para operacionalização do conceito de RS, demonstrando empiricamente, em sua obra “La Psychanalyse, son image et son publique” (1961 – 2012⁴⁵), como também, a outros teóricos da época na consolidação do saber e do valor que o saber prático adquire nas sociedades contemporâneas, dentre eles: Piaget (1896-1980); Lévy-Bruhl (1857-1939) e Freud (1856-1939). Neste percurso, também apontamos as duas formas diferentes de se conhecer e de comunicar: a consensual e a científica.

Prosseguindo, apresentamos a abordagem psicossocial e seus elementos basilares – O fenômeno das representações sociais em tela, seguido dos percussores na comunidade científica com foco na abordagem da Teoria do Núcleo Central (TNC) — Abordagem Estrutural de Abric (1994), em que destacamos os sistemas central e periférico das RS. Por fim, a utilização da TRS em educação.

3.1. A ABORDAGEM PSICOSSOCIAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM DIÁLOGO EM TORNO DA ORIGEM

A biografia de Moscovici (1997) confirma que o motor da sua pesquisa se inscreveu na história da sua vida, testemunha da opressão nazista durante a Segunda Guerra mundial. Ela levou-o à formulação da pergunta que o persegue até hoje: por que a fé remove montanhas? Como é possível que os seres humanos se mobilizem a partir de algo que aparentemente supera a razão? Como é possível que sejam conhecimentos práticos a base para que eles vivam suas vidas? A resposta a tais perguntas gerou sua obra inicial, na qual começamos a perceber um desmonte de velhas divisórias tão conhecidas da ciência psicológica: a fronteira entre razão e senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto. A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim, Moscovici propõe uma psicossociologia do conhecimento, com

⁴⁵ Obra traduzida em 2012. Moscovici S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Vozes; 2012.

forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos (ARRUDA, 2001, p.).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu no início da década de 1960 com Serge Moscovici – psicólogo social radicado na França - que ao desenvolver um estudo pioneiro sobre as representações sociais da Psicanálise prevalentes na sociedade parisiense na época, buscou em seu doutoramento investigar cientificamente o senso comum, o que deu origem a sua obra clássica intitulada “*La Psychanalyse, son image et son publique*” publicada em 1961, na França cuja perspectiva ganhou força a partir da década de 1980 constituindo-se, desde então, em um “novo paradigma da Psicologia Social na medida que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22). Essa obra teve sua primeira parte do texto publicada em português somente em 1978 e, somente em 2011, tivemos a versão completa intitulada “*A psicanálise, sua imagem e seu público*” (ENS, BEHRENS, 2013, p. 89).

Para concretizar esse estudo, Moscovici (2001, 2003) retomou em uma perspectiva crítica, mas com uma intenção construtiva, o estudo das representações coletivas⁴⁶ vinda do sociólogo alemão Émile Durkheim (1958-1917). A insistência de Moscovici em apontar a representação social como uma forma de conhecimento nas sociedades modernas implica em considerá-la como um “fenômeno”, ao invés de um “conceito” como proposto por Durkheim. Em outros termos, enquanto Durkheim entendia as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici buscou explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, passando a considerar a interação entre o coletivo e o individual por constituírem como indissociáveis.

Dessa forma, o senso comum, na teoria das representações sociais, é entendido como a transformação da ciência em algo comum, ou seja, familiar. Moscovici (2011, p.60) explica que “a ciência antes era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum”. Seus estudos iniciaram-se a partir da visão de representação⁴⁷ referendada

⁴⁶ Expressão cunhada por Durkheim para designar a especificidade do pensamento social contrapondo-a ao pensamento individual (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

⁴⁷ Minayo (1995) apud por Reis e Bellini (2011), explica que na pré-história da Teoria das Representações, diferentes teóricos se ocupavam do caráter coletivo das RS, como Schutz, Weber,

em Durkheim no âmbito da Sociologia Clássica — representação coletiva, entretanto, Moscovici observou algumas lacunas, como a separação radical proposta por Durkheim em relação às representações individuais das coletivas, entendendo as individuais como pertencentes ao campo da Psicologia, enquanto as coletivas, à Sociologia.

Wachelke e Camargo e (2007. p. 382) explicam que enquanto nas sociedades tradicionais as representações coletivas eram fatos coercitivos e partilhados pelos integrantes de uma civilização, na era moderna o conhecimento científico surge para contestar representações fundadas em sistemas feudais e religiosos. É nesse quadro histórico, que Moscovici em suas pesquisas busca estudar “os modos pelos quais o conhecimento científico é apropriado pelo conhecimento leigo” (p. 380). As RS

[...] comportam novas distinções a partir das respostas à interrogação sobre as razões para a sua designação como 'sociais', e não mais como 'coletivas', contrariando Durkheim, a fonte explicitamente assumida por Moscovici quando da retomada daquele 'conceito perdido'. A rigor, a proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudos. Concebido assim de forma mais ampla, o campo pode ter seu contexto fenomenal mapeado ainda de outra maneira, ou seja, pela distinção entre diferentes tipos de representação de suas origens e respectivos âmbitos de inserção social (SÁ, 1996, p. 38-39).

Com esse intuito, revitalizou o conceito clássico da Teoria das Representações Coletivas de Durkheim dando-lhe um novo significado, ao trocar o adjetivo, “coletivo” por “social” para atender às características da sociedade contemporânea “insistindo sobre as especificidades dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” reforça Jodelet (2001, p. 22), apoiada em Moscovici (1961).

A grande diferença entre a proposição da TRS e a de Durkheim consiste no fato de que para Moscovici (2011, p.49), as RS “são fenômenos que necessitam ser

Durkheim e Marx, cada um com sua visão de representação. Em Max Weber, sua visão de mundo pautava-se na concepção de representação associado à ideia, espírito, concepção, mentalidade. Já Durkheim, o indivíduo é desprezado, prevalecendo as representações dominantes da sociedade pensante. Em Schutz, o termo “senso comum” foi usado para falar das Representações Sociais do cotidiano. E Karl Marx, que em sua obra Ideologia Alemã aponta a consciência, como categoria chave para tratar das representações. Para esse autor, as representações, as ideias e os pensamentos são os conteúdos da consciência que, por sua vez, são determinados pela base material (p. 150). MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Texto em representações sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 89-111.

descritos e explicados”, ou seja, “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar, um modo que cria tanto realidade como o senso comum”, enquanto que Durkheim as representações coletivas teriam um caráter homogêneo sem sofrer qualquer alteração significativa, além disso, considerava o conhecimento científico mais importante que o senso comum, somando o interesse de Moscovici situa-se nas RS das sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, não as da sociedade primitivas. Nas palavras do autor, temos:

[...] as representações sociais são de nossa sociedade atual, no nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para pensar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

Nesse enfoque, constata-se que a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde “à busca dessa especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22), tendo em vista, que em sua concepção, a representação social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Em suma, Moscovici (2001) ressalta que a necessidade de fazer da representação:

[...] uma passarela entre os mundos individual e social, de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação, estimula a modificação em questão. Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer (p.62).

Desse entendimento, Moscovici afastou da abordagem sociológica de Durkheim e da Psicologia social da época (norte-americana), de caráter individualista, e propôs uma nova abordagem — psicossociológica, que integra o individual e o coletivo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.22). Para ele, o estudo das representações sociais situa-se no campo da psicologia social, o que é justificado ao explicar que:

Há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática – numa

palavra, o poder das ideias - é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 1990a⁴⁸, p. 164, *apud DUVEEN*, 2011, p. 8).

Arruda (2002, p. 135), explica que Moscovici revitalizou o conceito durkheimiano: "Ele caminhou guiado pela necessidade de atualizar o conceito, trazê-lo para as condições de hoje, de sociedades contemporâneas imersas na intensa divisão do trabalho [...]". No que se refere às características dessas sociedades contemporâneas, a autora descreve como "sociedades em que a velocidade da informação não lhes outorga o tempo de sedimentar-se em tradição, nas quais se impõe um processamento constante da novidade, nas quais se conhece por delegação, uma vez que ninguém tem acesso a todo o saber" (2002, p. 135). Ou seja:

A Teoria das Representações Sociais – TRS – operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científica, cada uma gerando seu próprio universo. A diferença, no caso, não significa hierarquia nem isolamento entre elas, apenas propósitos diversos. O universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana (ARRUDA, 2001, p. 15).

Por isso, a mudança de termo “social” por “coletiva” como qualificativo da representação proposta por Moscovici decorre da necessidade de estabelecer e enfatizar o entendimento sobre o real significado que a representação assume no cenário contemporâneo, em sociedades modernas, mais complexas, plurais, dinâmicas e com constante transformação, visto que:

[...] se no sentido clássico, as representações coletivas constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Moscovici (1978, p. 45) explica que “temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”, uma vez que ela é

⁴⁸ MOSCOVICI, Serge. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In: DUVEEN, G. & LLOYD, B. (Orgs.). **Social Representations and the Development of Knowledge**, Cambridge: Cambridge University Press. p. 164-185.

“uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26), pois “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos” (MOSCOVICI, 1969 *apud* ABRIC, 2000, p. 27), pois a representação é “ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” (JODELET, 2001, p. 28).

Em suma, trata-se de uma teoria que considera, além do coletivo, o fator individual, pois, para Moscovici (2011, p. 79), a teoria “[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”. Nesse sentido, é possível compreender o potencial da TRS — operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e diversidade, constituindo-se no que Moscovici denominou de universo **consensual**, como uma das formas móveis de conhecer e se comunicar. A outra, refere-se ao universo **reificado**, ou seja, o científico. Arruda (2002, p. 130) explica:

O **universo consensual**: [...] aquele que se constitui principalmente na conversação informal, na vida cotidiana. As Representações Sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques. As sociedades são representadas por grupos de iguais, todos podem falar com a mesma competência. A Representação Social é o senso comum, acessível a todos. Enquanto o **universo reificado**, se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna. A sociedade é de especialistas onde há divisão de áreas de competência. Aqui é a Ciência que retrata a realidade independente de nossa consciência; estilo e estrutura fria e abstrata (Grifo nosso).

Neste contexto, também é pertinente apontar outras contribuições de teóricos da época que influenciaram Moscovici para a consolidação do conceito de representações sociais, especialmente as dos estudos difundidos por teóricos da Antropologia e da Psicologia. Dentre eles, Lévy-Bruhl (1857-1939) e Freud (1856-1939) e o psicólogo suíço Piaget (1896-1980); Porém, não cabe aqui aprofundar essas contribuições, pois me proponho apenas a informar resumidamente o legado de cada uma delas apoiada no próprio Moscovici (2001), a partir de Donato (2013, p. 85):

Piaget, na psicologia “lega-nos uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos psíquicos – a partir de um estudo com crianças-, [...] devemos à ele o desvelamento do modelo social e a descoberta dos mecanismos dos fenômenos psíquicos a que nos interessa” (MOSCOVICI, 2001, p. 54 - 55). Em outras palavras, “esclareceu a composição psíquica das representações” (p. 59). Moscovici “[...] concentrou sua atenção no conhecimento de senso comum nos adultos [...] propôs então, um conceito transformado da representação social baseada no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 188);

Lévy-Bruhl, por ter contribuído para iluminar as relações entre uma sociedade e suas representação abandonando o antagonismo importante, mas arbitrário, entre individual e coletivo presentes em Durkheim (MOSCOVICI, 2001, p. 50), explicando que “o indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos – e portanto se complementam. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldados. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias” (p. 49).

Freud, com a Psicanálise, sua contribuição consistiu em desvelar “o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa”. Em outras palavras, mostra-nos por qual processo, ignorado até então, as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível do consciente ao inconsciente [...] mostrou sob outro ângulo, saídas de um processo de transformação de saberes, e explicitou a maneira como são interiorizadas (MOSCOVICI, 2001, p.59).

Para Jodelet (2001, p. 26), Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria em uma perspectiva de que:

as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas tem de intervir.

Tendo clarificado esse percurso de teorização da teoria das representações sociais em Moscovici — o pioneiro, importante ressaltarmos ainda - apoiada em Alves-Mazzotti (2008, p.22 - 31), que ao longo dos anos posteriores (1961), pesquisas e debates teóricos foram realizados. Muitos pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento da teoria desde então, isto é, há mais de 30 anos que nos separam de sua formulação inicial. A autora explica que esse desenvolvimento não foi contínuo nem linear. Inaugurado no início da década de 60, o campo dos estudos das RS passou praticamente despercebido durante toda essa década. Na década de 1970, começa visibilidade desse campo a partir de pesquisas que começam a surgir na Europa. Mas foi, sobretudo na década de 1980, que os estudos das RS atingem um novo patamar e ultrapassam as fronteiras europeias,

chegando ao Brasil em 1978 com a tradução do livro: “A Representação Social da Psicanálise”, feita por Álvaro Cabral para a Zahar Editores/ RJ.

Portanto, inscrita na Psicologia Social, a TRS (teoria das representações sociais) de Moscovici (1961) desde sua formulação original, hoje alcançou uma crescente aplicação nos campos da educação, saúde, bem como, disparou na comunidade científica propiciando o surgimento de novas abordagens teóricas, as quais são explicitadas ainda nesse capítulo, no item 3.3.

3.2. O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM TELA

Partindo do entendimento que “as representações sociais não se constituem em abordagem metodológica, elas se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 191), cabe esclarecer que:

o fenômeno das representações sociais refere-se a teorias leigas, empregadas para organizar a ação cotidiana e a compreensão que os leigos tem do seu mundo, a teoria das representações sociais estabelece definições e pressuposições para que realizemos um estudo científico destas teorias do senso comum (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007 p. 184).

Outrossim, as RS ultrapassam a valorização apenas do sujeito ou do objeto puramente, pois trata-se de um fenômeno que pertence ao intersubjetivo, se colocando no centro do eixo individual-social. Ela existe na mente das pessoas (mas não pode ser considerada representação de uma única pessoa), pois seu caráter social implica em perpassar a sociedade, existir em certo nível de generalização, portanto, se estendendo para além das dimensões intrapsíquicas e concretizando-se em fenômenos sociais possíveis de serem identificados e mapeados (GUARESHI, 2000, p.25).

De acordo com Moscovici (1978) as RS são vistas como “entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41). Na busca do conceito, o próprio Moscovici (1978, p.41) alerta que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” confessando “a noção de representação ainda nos escapa”. O autor, propõe o conceito de “representações sociais” considerando-as como um fenômeno, o que antes, era considerado como um

conceito e, correspondendo aos saberes que se produzem no cotidiano do mundo vivido, ou seja:

um conjunto fundamental da segunda para a primeira se dá graças à dinâmica evolutiva de ambas: enquanto esta é criada e recriada continuamente por meio da comunicação entre os diversos atores sociais, aquela era considerada estática e independente das consciências individuais, de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais que podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 1978, p.181).

Alves-Mazzotti (2008, p. 23) explica que, o que Moscovici busca enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que, segundo o autor, “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”.

Ressalta Jodelet (2001, p. 26) que Moscovici formulou e desenvolveu sua teoria numa perspectiva de que “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual ela tem de intervir”. A pesquisadora esclarece que as RS

são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social e são compostas por diversos elementos (informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc) organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade e, portanto, estabelecem uma ligação entre o sujeito e o objeto da representação (JODELET, 2001, p. 15).

Na formulação de Abric (2000) as representações sociais assumem um papel fundamental na dinâmica das relações e práticas sociais, justamente por responderem a quatro funções essenciais: **de saber, identitária, de orientação e justificadora**. **Nas palavras do autor**, “se as representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, é porque, como nós pensamos, elas respondem a quatro funções essenciais” Abric (2000, p. 28).

A função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade e são definidas pelo autor como saber prático do senso comum, “[...] elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e

compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais elas aderem”, bem como, são “a condição necessária para a existência da – comunicação social” (ABRIC, 2000, p. 28).

Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos, pois “[...] as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados” (ABRIC, 2000, p. 28).

Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas, cujos processos dessas condutas resultam de três fatores essenciais: ela intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando a priori, o tipo de relações pertinentes para o sujeito, [...] eventualmente, intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada [...] produz também, um sistema de antecipações e expectativas [...] e é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social”. (ABRIC, 2000, p. 30).

Função justificadora: as RS permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. "Trata-se de um caso onde a representação é determinada pelas práticas das relações, [...] aparecendo um novo papel das representações: o de manter ou reforçar a posição social do grupo de referência", ou seja, "a representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (ABRIC, 2000, p. 30).

Desse modo, compreendemos que ao pesquisar por meio das representações sociais, é possível investigar o cotidiano em que estão presentes os valores, atitudes, comportamentos, pois: “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Nesse sentido, Sá (1996, p. 99) explica:

O campo das representações sociais - pela própria natureza dos fenômenos estudados, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana - repousa firmemente sobre as atividades da pesquisa empírica. Como assinalado com frequência por Moscovici e por outros autores, nenhuma espécie de especulação, por privilegiada que se pretenda, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações de tais tipos de saberes, que ligam um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada.

Outrossim, é pertinente ressaltar o valor dessa teoria para o entendimento das relações que se dão no cotidiano entre o indivíduo e a coletividade, na compreensão da dinâmica da apreensão e re-criação do conhecimento, em uma sociedade em constante metamorfose e rodeada de uma avalanche de informações, afinal, Moscovici (2011) explica que "[...] o que é proposto pela teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

O vasto campo do senso comum, das ciências populares, nos permite agarrar essas representações ao vivo, compreender como elas são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana. Para fazer uma comparação, podemos dizer que esses campos oferecem um material prototípico para explorar a natureza dessas representações, do mesmo modo que os sonhos oferecem um campo exemplar para todo o que quiser compreender o inconsciente. As representações sociais perdem, então, o caráter derivado e abstrato associado com representações coletivas para se tornarem, de certo modo, um fenômeno concreto e observável (MOSCOVICI, 2011, p. 201-202).

Na compreensão dos fenômenos das representações sociais, Moscovici (2003, p. 52) defende que "[...] as representações sociais devem ser vistas como uma "atmosfera", em relação ao indivíduo ou ao grupo; [...] são, sob certos aspectos, específicas de nossa sociedade". Moscovici (2012, p. 60) indica que "antes a ciência era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum", uma vez que "o senso comum está continuamente sendo criado e recriado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado" (MOSCOVICI, 2012, p. 95).

não é fácil transformar palavras não familiares, idéias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, por em funcionamento, dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e conclusões passadas (MOSCOVICI, 2012, p.60).

Segundo o autor, as "representações sempre produzem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica [...] a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem" (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Frente a essa dificuldade de interpretação do mundo, "a finalidade de toda representação é tornar algo não familiar em familiar, ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Nessa perspectiva, Moscovici (2011, p. 54) ao considerar que "a finalidade de toda representação é tornar algo não familiar em familiar", defende que as

representações sociais são criadas por esses dois mecanismos, identificando-os, como os dois processos cognitivos que geram as representações, quais sejam o da **ancoragem e a objetivação**. Esses dois mecanismos, explica o autor, transformam o não familiar em familiar atuam concomitantemente, primeiramente “transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Em outras palavras, o primeiro mecanismo tenta ancorar as ideias estranhas, colocando-as em um contexto familiar e, o segundo que consiste em objetivar, algo abstrato, em algo quase concreto, ou seja, transfere o que está na mente, em algo que exista no mundo físico.

Nas palavras de Sá (2000, p.46) (2000, p. 46) dessa configuração estrutural, origina-se os seus processos formativos. Assim, “a duplicação de um sentido por uma figura, e pela qual se dá materialidade a um objeto, é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo processo de ancoragem”.

Na teoria das representações sociais, o repertório de experiências produz a memória individual e coletiva. Tanto a ancoragem como a objetivação são os recursos que nos permitem lidar com a memória, onde a ancoragem é o mecanismo que impulsiona a mente humana.

A **ancoragem**, como explica Moscovici (2003, p. 61), é “um processo que transforma algo estranho em perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. E acrescenta, é quase como que ancorar um bote perdido e um dos boxes (pontos sinalizadores) do nosso espaço social (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

Desse modo, ancorar é classificar, é dar nome a alguma coisa, torná-la familiar, pois coisas que não são classificadas ou nomeadas, são estranhas, não existem. De acordo com o autor, de fato, “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (2012, p. 62).

Já o outro processo pelo qual as representações são constituídas – a **objetivação** “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se verdadeira essência da realidade [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2012, p. 71).

Em suma, a ancoragem e a objetivação são formas de lidar com a memória. O autor sintetiza essa relação da seguinte forma – “A ancoragem mantém a memória em movimento e esta é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome”, enquanto a objetivação, “sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Contudo, para estudar o fenômeno das RS, atualmente existem diferentes abordagens situadas como complementares a grande TRS, a qual toma como ponto de partida a matriz em Moscovici (1961). Dentre elas, podemos citar os estudos de Jodelet pautada em uma perspectiva processual, Willem Doise em uma perspectiva mais sociológica, uma outra derivação de ordem cognitivo-estrutural, conhecida como a Teoria do Núcleo Central ou Abordagem Estrutural, de Jean Claude Abric e, mais recentemente, a abordagem dialógica de Marková, assunto do próximo tópico.

3.3. OS PERCURSORES DA TRS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA: DIFERENTES ABORDAGENS

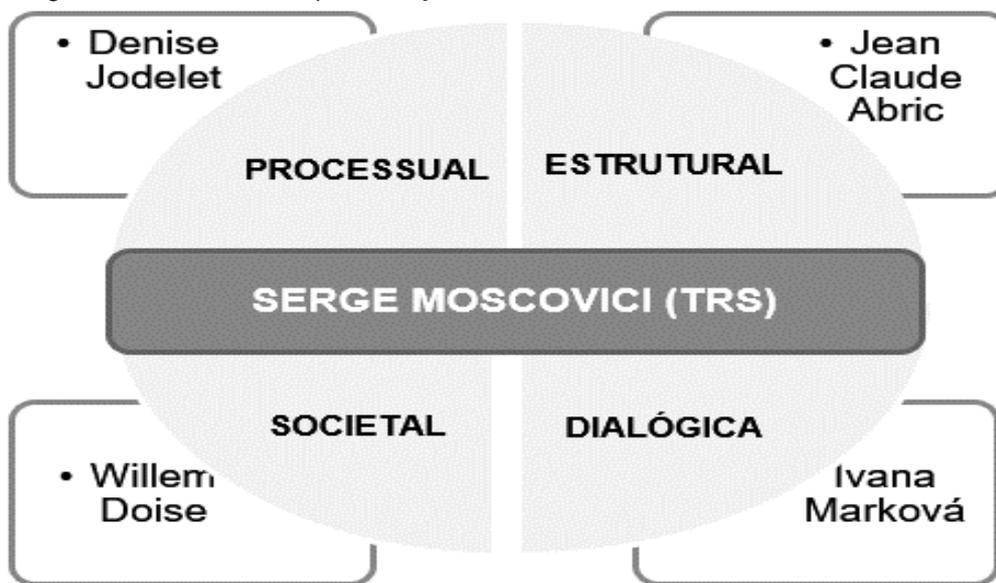
A Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici em 1961 possui como seu foco a “transformação dos saberes especializados em saberes corriqueiros, ferramentas do dia a dia e circulantes na sociedade” (ARRUDA⁴⁹, 2014, p.39) e, completou em 2011, 50 anos na comunidade científica internacional abrindo um vasto campo de pesquisa. Desde sua origem, a partir da sua matriz conceitual em Moscovici (1961), ocorreram desdobramentos empíricos e teórico-epistemológicos constituindo-se em importantes e específicas contribuições para a continuidade dos estudos sobre representações sociais, confirmando a expectativa do próprio Moscovici (1994, p. 14-15):

A teoria das representações sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer [...] não é problema epistemológico.

⁴⁹ O texto originalmente foi publicado em: ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitk, 2011, p.335-369. ISBN 978-85-6231-307-3.

Assim, mesmo apresentando-se como uma teoria complexa, expandiu-se se constituindo em diferentes ramificações (abordagens) desenvolvidas por alguns pesquisadores, dentre elas: a processual (Denise Jodelet), estrutural (Jean Claude Abric), societal (Willem Doise) e a dialógica (Ivana Marková), ilustrados na Figura 6.

Figura 6 - Teoria das Representações Sociais e seus desmembramentos



Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Cumprir destacar que esses desmembramentos se constituindo em diferentes correntes teóricas, “não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam” (SÁ, 1998. P.65), por consequência, se colocam na condição complementar à grande TRS. Nesse ponto, merece destaque o dizer de Moscovici (2011, p. 213-214) que: “a história que leva a uma teoria é, ela mesma, uma parte dessa teoria. A teoria das representações sociais se desenvolveu dentro desse pano de fundo e dentro de um número ainda maior de pesquisas que trouxeram contribuições para ela e a aprofundaram”.

A pesquisadora Jodelet faz menção à expansão da TRS na comunidade científica afirmando que mesmo diante do paradigma moscoviciano que segue vigente e orientador formando a base referencial de todos os trabalhos que se reclamam da TRS, não é o único modelo usado nas pesquisas. E complementa, reconhecendo que ao “longo desses 50 anos após o surgimento desse campo

científico, vimos aparecer diversas “escolas⁵⁰” caracterizadas pela existência de um conjunto de pesquisadores que se reúnem ao redor de uma mesma prática marcada por uma associação estreita entre modelo teórico e uma metodologia” (JODELET, 2011, p. 20, 21).

Desse cenário, ao longo desses mais de 50 anos, pode-se observar a presença de vários colaboradores que contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas no campo das representações sociais propondo outras abordagens. Sá (2002) confirma que essa evolução no decorrer da terceira e início da quarta década de existência do campo, quando a TRS foi sendo discutida e aprofundada por pesquisadores que contribuíram com trabalhos expressivos nesse campo para a formulação inicial. Para Sá (1996) esses desdobramentos “não parecem comprometer a integridade do conceito desenvolvido por Moscovici” (p. 32), justamente por considerá-los como correntes teóricas complementares e não “teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”. Pois, como já citado, Moscovici (1976, *apud* SÁ, 2002, p.30) assinalam: “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”, uma vez que para o criador da teoria, a “noção de representações ainda nos escapa”.

Deschamps e Moliner (2009, p. 125) referindo-se a esses modelos teóricos das representações, explicam que: “[...] o primeiro [de Jodelet] coloca o acento nos processos de construção dessas representações sociais. O segundo [de Abric] limita-se a descrever sua estruturação interna, enquanto o terceiro [de Doise] se concentra em suas relações com as interações sociais dos indivíduos”.

Esta classificação é detalhada na sequência, com uma breve descrição das respectivas abordagens mencionadas, porém, com maior destaque no aprofundamento teórico da abordagem estrutural de Abric cunhada pelo autor de Teoria do Núcleo Central, por ser um dos principais referenciais teóricos desta pesquisa.

⁵⁰ **Escola “estruturalista”**: também conhecida por “Escola de Aix em Provence” – Universidade de Aix em Provence na França, sob a liderança de Claude Flament, Jean-Claude Abric, Pierre Vergès e outros; **Escola de Genebra**: sob a liderança de Willem Doise (Suíça) que estuda a gênese sociocognitiva das representações sociais usando o modelo proposto pelo autor dos quatro níveis (individual, intergrupal, social e ideológico) para analisar processos psicossociais; **Escola Anglo-Saxã**: Suíça-, abrangendo contribuições de Ivana Marková e Sandra Jovchelovitch, entre outros, que se concentra na análise do discurso, a dialogicidade, a narratividade num quadro contextual (DONATO, 2013, p. 92).

Primeiramente, a **abordagem processual** desenvolvida por Denise Jodelet - principal seguidora de Moscovici. Seus estudos focam os processos formativos da representação [objetivação e ancoragem] discutindo-os pelo viés da sociogênese. Na TRS, como indica os estudos de Jodelet (2001, p. 22), a representação é:

uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Nesta abordagem, depreende-se que tanto aspectos cognitivos quanto sociais são contemplados, como esclarece Jodelet (2001, p.26) que:

[...] deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por uma intervenção. [...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Depreende-se que as representações sociais nesta abordagem são "[...] abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade" (JODELET, 2001, p. 22). O foco de interesse da autora, centra-se na forma como uma modalidade de pensamento se constitui, contemplando os processos e produtos dessa construção de pensamento que está intimamente relacionada com o seu caráter social.

Por conseguinte, a representação é uma forma de saber prático, que não existe no vazio social e envolve sempre a representação de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto), ou seja, representar é um ato de pensamento "[...] pelo qual se estabelece a relação entre sujeito e objeto" (JODELET, 2011, p.22), portanto, não contradizendo o conceito em Moscovici (1978, p.27), em sua integridade ao estabelecer que "uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa". Nesse sentido, a representação é sempre de alguém sobre um determinado objeto — uma pessoa, teoria, ideia, acontecimento material, psíquico

ou social, onde as “características do sujeito e do objeto nela se manifestam” [...] “a representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações)” (JODELET, 2001, p. 27).

Por isso, dentre as diferentes abordagens acima elencadas, essa é a que mais se aproxima do viés da teoria original, porém, associada a uma perspectiva antropológica, na qual a pesquisadora francesa Denise Jodelet tem sido “considerada como divulgadora e especial colaboradora da obra de Moscovici, evidenciando a pertinência e fecundidade da TRS como alternativa teórica da Psicologia Social contemporânea”, (DURAN, 2012, p. 238). Alves-Mazzotti (2008, p. 27) corrobora ao explicar que Jodelet assume a tarefa de sistematização do campo contribuindo para o aprofundamento teórico no que busca esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais.

Continuando, temos a abordagem Societal, proposta por William Doise na década de 1990 que estuda as representações sociais por um viés mais sociológico, em que uma representação sofre influências de dos efeitos de fatores de ordem social, que segundo Almeida (2009, p. 719), é:

[...] evidente o objetivo dessa abordagem em conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais).

Segundo Almeida (2009, p.724), “[...] pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das RS”, ou seja: os processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais⁵¹.

Convém enfatizarmos que nesta abordagem “o estudo das dinâmicas representacionais deve se voltar para o seu contexto, lá onde elas ocorrem: nas relações sociais” (ARRUDA, 2014 p.40). Desse entendimento, no estudo das RS em

⁵¹ Respectivamente, “[...] processos intraindividuais, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente [...] processos interindividuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais [...] processos intergrupais, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis [...] o societal, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais (ALMEIDA, 2009, p. 724) .

articulação com os quatros níveis mencionados, convém resgatar o que diz Doise⁵² (1972, p. 206 apud ALMEIDA, 2009, p. 725) ao indicar a necessidade de se estudar “[...] as dinâmicas representacionais exatamente onde elas se produzem, ou seja, no contexto das relações sociais, sendo estas justificadas e antecipadas por aquelas”.

Em suma, as influências das relações vividas nos grupos sociais são fundamentais para a construção de uma representação social na perspectiva societal, uma vez que a interação entre os indivíduos, a especificidade e a identidade dos grupos se fazem presentes na constituição de uma representação, como esclarece Arruda (2014, p.40) que: “o estudo das dinâmicas representacionais deve-se voltar para o seu contexto, lá onde elas ocorrem: nas relações sociais”.

Nesta direção, cabe ressaltarmos que recentemente é possível identificar uma outra abordagem no campo das RS com os estudos de **Marková (2006) - abordagem dialógica**, na qual se ressalta a importância da dialogicidade. Nesta abordagem, a autora define como o centro das RS a linguagem e a comunicação como essenciais na constituição de uma representação social “[...] a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais [...]” (MARKOVÁ, 2006, p.15). Nessa perspectiva, depreende-se que “[...] a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p.15).

Em síntese, nessa abordagem, a dialogicidade assumiu a condição *sine qua non* da mente humana, ou seja, é a capacidade da mente humana em conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do “*Alter-Ego*” (MARKOVÁ, 2006, p. 15). Pois, “[...] a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação (MARKOVÁ, 2006, p.15).

Outro aspecto importante na abordagem societal, refere-se à influência da cultura para a constituição de uma representação em meio as práticas dialógicas, que é fundamental, pois essas, segundo Marková (2006, p. 136), “[...] são transmitidas de geração para geração, através da memória coletiva, das instituições e das práticas

52 DOISE. W. Rencontres et représentations intergroupes. **Archives de Psychologie**, n. 41, p. 303-320, 1972.

sociais. A história e a cultura impõem demandas nos estilos dialógicos de pensamento e comunicação e os restringem em direções específicas", uma vez que o:

o conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças (MARKOVÁ, 2006, p. 27).

Por fim, passamos a seguir, ao esclarecimento com mais destaque da **abordagem estrutural das representações sociais conhecida como a Teoria do Núcleo Central**, proposta por Jean-Claude-Abric (1976)⁵³, escolhida nesta investigação para referendar a análise dos dados na verificação do provável núcleo central das RS pesquisadas, justamente, devido sua atenção estar voltada para as representações estabilizadas em consonância com a descrição de sua organização interna, uma vez que esta teoria, segundo Abric (2000, p. 31) considera que "[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação".

Em síntese, da análise do desenvolvimento a trajetória histórica da Teoria das Representações Sociais – TRS na comunidade científica desde a sua formulação original com Moscovici (1961), é possível observar, como aponta (WAGNER, 2000, p.3) que “essa diversidade é provavelmente devida às múltiplas facetas do próprio conceito de representação social” e, por consequência, “dando margem a várias interpretações e práticas que nem sempre são compatíveis umas com as outras. Sua versatilidade se origina de uma abertura particular da teoria, que a faz passível de ser apropriada, isto, é empregada, misturada e incorporada por outras abordagens dentro da psicologia social (WAGNER, 2000, p.3) e, que gradativamente formam sistemas teóricos e metodológicos próprios, cada vez mais específicos, que nos remete a considerar todas como uma complementação, da teoria de Moscovici (1961), esclarecem Wachelke e Camargo (2007, p. 388).

⁵³ Tese Doctorat d'Éta de Jean-Claude Abric, 1976 denominada Jeux, conflits et représentations sociales (SÁ, 1996, p. 62).

3.4. A ESCOLA DE *PROVENCE* COM A ABORDAGEM ESTRUTURAL: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC) DE ABRIC

A Teoria do Núcleo Central foi desenvolvida pelo psicólogo francês Jean-Claude Abric em 1976, na Université de Provence, quando em seu doutoramento propôs a hipótese⁵⁴ do núcleo central a respeito da organização interna das representações sociais e, anunciada como complementar à TRS de Moscovici (1961). A tese defendida por Abric (1976) é a de que "toda representação se organiza em torno de um núcleo central. Este núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna" (ABRIC, 2001, p.162). No dizer de Sá (1996, p.52) "o surgimento da Teoria do Núcleo Central é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais".

De acordo com Abric (2000, p. 30) uma representação social é "um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico", que é composto de dois subsistemas: sistema central e outro periférico, em interação.

[...] as representações são, portanto, constituídas de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um determinado objeto. Além disso, esse conjunto de elementos apresentam-se organizados e estruturados. A análise de uma representação e a compreensão de seu funcionamento precisam obrigatoriamente de uma dupla identificação do seu conteúdo e de sua estrutura. Ao identificar como os elementos constitutivos são hierarquizados, pode-se ponderar com os elos relacionais se mantem e determinam a significação e o lugar que ocupa, no sistema representacional (ABRIC,2001, p.18).⁵⁵

O autor esclarece ainda, que a RS é determinada ao mesmo tempo "pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com este sistema social" (ABRIC, 2001, p.156). Depreendemos que as RS, na visão de Abric, incorporam características dos sujeitos e dos objetos, se constituindo em uma estrutura significativa

⁵⁴ "[...] a organização de uma representação social apresenta uma característica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação" (ABRIC, 2000, p. 31).

⁵⁵ Tradução livre realizada pela autora com apoio do google tradutor

determinada por influências do conteúdo e, e não simplesmente um reflexo da realidade. Pois,

[...] é o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou grupo reconstitui a realidade que enfrenta e lhe atribui uma significação específica (ABRIC, 1987, p.64). A representação não um mero reflexo da realidade, mas sim uma organização significativa. [...] a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu entorno físico e social, que determinará seus comportamentos e suas práticas. É como se fosse um guia para a ação que orienta as ações e as relações sociais. É um sistema de pré-decodificação da realidade já que determina um conjunto de antecipações e expectativas (ABRIC, 2001, p.13).⁵⁶

Assim, para compreender a representação social nessa abordagem é necessário conhecer, além do conteúdo, sua organização interna, admitindo-se como pressuposto básico o de que todos os elementos da representação necessitam ser organizados em torno de um núcleo central (sistema central), constituindo de elementos que dão significados à representação, como esclarece o autor:

[...] a organização de uma representação apresenta uma característica particular não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou alguns elementos que dão às representações o seu significado (ABRIC, 2000, p. 28).

Nessa perspectiva, a abordagem estrutural defende a ideia de que as representações sociais se organizam a partir de um núcleo central “[...] constituindo-se de um ou mais elementos, que dão significado a representação” (ABRIC, 2000, p.31), em que o NC é determinado tanto pela natureza do objeto representado, quanto pelo tipo de relações que o sujeito e o grupo mantém com esse objeto e, ainda, “pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo” (ABRIC, 2000, p. 31). Nesse ponto, convém destacar que partilhar uma representação com outro sujeito, significa “partilhar com eles os valores

⁵⁶ Tradução livre realizada pela autora a partir do original: “Es a la vez «producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica» (Abric, 1987:64). La representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende a la vez de factores contingentes (de «circunstancias», dice Flament) -naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación- y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales. La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o SUS prácticas. Es una *guía para la acción*, orienta las acciones y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto 'de anticipaciones y expectativas” (ABRIC, 2001, p.31).

centrais associados ao objeto” (ABRIC, 2000, p.40), o que implica em conhecermos o NC para entendermos a RS.

Entretanto, Abric (2001, p. 22), também alerta que “[...] segundo a natureza do objeto e a finalidade da situação, o núcleo central poderá ter dimensões distintas a serem conhecidas: funcional e normativa”. O NC terá **dimensão funcional** “[...] quando as situações possuem finalidade operatória: serão privilegiados, portanto, quando os elementos mais importantes do provável núcleo central da representação estão relacionados a realização de tarefas. [...]”⁵⁷. Já o NC [...] terá uma **dimensão normativa** em todas situações em que intervêm diretamente nas dimensões socioafetivas, sociais ou ideológicas. Explica o autor que “nesses tipos de situações, se pode pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação⁵⁸”.

Depreendemos que a dimensão funcional implica em descrever ações e, a normativa corresponde a expressar julgamentos sobre o objeto. Nesse sentido, dependendo do tipo de relação do sujeito com o objeto da representação, implicará na predominância de uma dessas dimensões do núcleo central.

Em síntese, os elementos do NC além de ocupar uma posição privilegiada devido seu papel de significar uma RS, não são equivalentes entre si, pelo contrário, existe uma hierarquia onde um é mais importante que o outro e se diferem, na medida em que se apresentam como funcionais e normativos. Estes elementos são hierarquizados e podem ser ativados diferentemente, de acordo com a natureza do grupo ou a finalidade da situação. Embora, o NC também assegure duas funções essenciais:

[...] Uma função **geradora**: ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor. Uma função **organizadora**: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000, p. 31). (Grifo nosso).

⁵⁷ Tradução livre realizada pela autora a partir do original: “*Yaseduna dimensión funcional*, como por ejemplo en las situaciones com finalidad operatoria: serán privilegiados entonces en la representación y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea”.

⁵⁸ Tradução livre realizada pela autora a partir do original “*una dimensión normativa* en todas las situaciones en quemtervrenen directamente dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones, se puede pensar en una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación”.

Outro aspecto fundamental consiste na propriedade do NC. Abric (2000) explica que esse acomoda os elementos mais estáveis da representação, assegurando a sua continuidade em contextos móveis e evolutivos, portanto, são os elementos da representação mais resistentes a mudança e, que uma modificação, em que uma vez modificado, provocará uma transformação completa da representação.

Além disso, o NC também possui uma dimensão qualitativa, pois o que define a centralidade de um elemento, não é sua presença maciça, mas sim, o seu significado à representação. Portanto, a definição da centralidade em uma representação, pauta-se em critérios qualitativos, na qual “não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato de que ele dá significado à representação” (ABRIC, 2000, p.31). O NC também é composto por um ou vários elementos que determinam o significado global das representações e que organiza as relações com os outros elementos e, se caracteriza por três pontos principais, como observa Deschamps e Moliner (2009, p. 129):

É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade do grupo [...] Ele define princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações [...] Ele cumpre um papel essencial na ESTABILIDADE e na COERÊNCIA da representação.

Somando ao núcleo central, encontram-se ao seu redor os elementos do Sistema Periférico das RS, assumindo importante papel operatório no funcionamento e na dinâmica de uma representação, pois “constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes são mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p.31-32). Esse sistema, “[...] que provendo a interface entre a realidade concreta e o sistema central, atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas e de outra forma consensuais [do sistema central], daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais” (SÁ, 1996, p.73), ou seja, sua composição é mais individual e contextualizada, mais flexível que o sistema central e possui a propriedade de modificar-se mais facilmente do que o NC e assegura a três funções fundamentais:

Na primeira função de concretização, os elementos periféricos são dependentes do contexto e resultam ancoragem da representação na realidade, assim “integram elementos da situação em que a representação se produz, fala do presente e da experiência vivida do sujeito” (ABRIC, 2001, p.24), constituindo-se em uma “interface

entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento” (ABRIC, 2001, p. 32).

A segunda — **função de regulação**, desempenha “papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto” (ABRIC, 2001, p. 24), ou seja, conforme as evoluções e transformações do contexto, novas informações e transformações podem ser integradas no sistema periférico. Além disso, enquanto o sistema central é estável, os elementos periféricos “constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” (ABRIC, 2000, p.32).

A terceira função — **defesa**, funciona como um sistema de defesa da representação. Em síntese, esta função assume o papel de “para-choque” da representação, expressão cunhada por Flament (1994).

Em síntese, de acordo com a proposição de Abric (2000, p. 33), as representações sociais são constituídas por um conjunto organizado e estruturado de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto, comportando e se organizando por seus dois componentes: o NC e os elementos periféricos e que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada um tem um papel específico e complementar. O autor explica que essa organização e funcionamento são regidos por um duplo sistema: um **sistema central (núcleo central)** cuja característica está ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas da qual se origina, contexto global (marcado pela memória coletiva e histórica de um grupo), desempenha um papel importante na estabilidade e coerência da representação ao carregar os elementos que apresentam maior resistência à mudança. Por isso, funciona quase que independente do contexto imediato no qual o sujeito, por exemplo, verbaliza suas representações e, outro **sistema denominado periférico**, cuja composição é mais individual e contextualizada e, mais flexível que o sistema central assumindo a função de protegê-lo, na medida em que permite a adaptação do indivíduo a uma dada situação, permitindo a ancoragem na realidade sem que isso implique a modificação do NC da representação (ABRIC, 2000).

Nesse sentido, entende-se com Sá (1996, p.25) que a Teoria do Núcleo Central possibilita “a identificação dos elementos do provável núcleo central e dos elementos periféricos que fazem a interface das representações com a prática cotidiana concreta dos indivíduos e grupos” (SÁ, 1996, p. 25), ou como descreve Abric (2000, p. 36) que “o jogo e a interação entre sistema central e periférico aparecem como elementos fundamentais na atualização, evolução e transformação das representações”.

O Quadro 5 sintetiza as características de ambos os sistemas nos quais se constituem elementos estruturadores de uma representação social, como propõe Abric (2000, p. 34).

Quadro 5 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
- Ligado à memória coletiva e à história do grupo.	- Permite a integração de experiências e histórias individuais
- Consensual Ø Define a homogeneidade do grupo	- Tolerância a heterogeneidade do grupo
- Estável - Coerente - Rígido	- Flexível - Tolerância às contradições
- Resiste às mudanças	-Evolutivo
- Pouco sensível ao contexto imediato	- Sensível ao contexto imediato
- Funções: Ø Gera o significado da representação Ø Determina a sua organização.	- Funções: Ø Permite a adaptação à realidade concreta Ø Permite a diferença de conteúdo - Protege o sistema central

Fonte: Abric (2000, p. 34).

Compreender a organização interna das representações sociais demanda uma tarefa nada fácil, justamente por elas se constituírem ao mesmo tempo como “estáveis e móveis, [...] rígidas e flexíveis, além de consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais” (ABRIC, 2000, p. 34).

[...] estáveis e rígidas porque determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos (ABRIC, 2000, p. 34).

Mediante o exposto, compreendemos que o NC constitui-se em um núcleo figurativo — o conhecimento da realidade aglutinado ao redor de um sentido que é preciso captar, o que difere de apenas um conjunto de palavras. Convém destacar ainda, a importância do jogo e a interação que ocorre entre sistema central e periférico se constituindo como elementos fundamentais na atualização, evolução e transformação das representações sociais (ABRIC, 2000).

Todavia, compreendemos que todas essas abordagens aqui apresentadas à luz do referencial teórico, cada uma com sua especificidade, mas sem perder seu

caráter de complementaridade à grade teoria de Moscovici (1961), trazem em bojo ricas contribuições para a aplicação da TRS em pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento, em especial, na educação.

De acordo com Franco (2004, p.170), “[...] não apenas para a educação, mas, de maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sociais podem ser considerados ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade”.

Dessas considerações, seguimos no próximo tópico com as contribuições da TRS no campo da Educação.

3.5. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No que diz respeito à aplicação da Teoria das Representações Sociais no campo da educação, um grande número de pesquisas tem demonstrado sua eficácia na compreensão de fatos relacionados à educação. De acordo com Gilly (2001, p. 321), apoiado em Deschamps et al. (1982)⁵⁹, a utilização da teoria das representações sociais “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”. Assim, o interesse de pesquisadores da educação, e de várias outras áreas do conhecimento, na investigação das representações sociais justifica-se pelo fato de esta teoria apresentar um modelo capaz de dar conta dos mecanismos sociais e psicológicos que atuam na produção das representações (ALVES-MAZZOTTI, 1994), pois:

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

Alves-Mazzotti (2008) corrobora ao justificar a aplicação da TRS ao campo da Educação da seguinte forma:

[...] o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor [...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por

⁵⁹ Gilly (2001) apoia-se na obra de DESCHAMPS, J; C. LOREZI-CIOLDI, F.; MEYER, G. “L’échec scolaire”. In: *Éleve-modèle ou modèles d’élèves?* Lausanne: Pierre-Marcel Favre, 1982.

suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (p. 20-21).

Gilly (2001, p. 321), esclarece que “o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”, uma vez que a RS “[...] permite ampliar nossa compreensão dos fatos estudados, ressitua-os em campos mais amplos de significações sociais, dos quais são dependentes, entretanto, alerta o autor, “não se deve fazer das representações sociais uma panaceia universal” (GILLY, 2001, p. 337).

Já em relação ao campo de estudos das RS no contexto brasileiro, Jodelet (2011) explica que esse tem recebido a influência das escolas europeias, sendo a abordagem processual a mais evidente, seguida pela estruturalista e, por último, a abordagem sociogenética. A autora aponta que a porta de entrada da teoria no Brasil foi aberta nos estados da Paraíba e Santa Catarina, passando pela PUC de São Paulo, antes de se difundir no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e outras cidades do país, quando cada universidade passa a adotar o modelo mais adaptado às suas problemáticas, passando assim, pela perspectiva processual como a UFRJ, a UERJ como a sede da estruturalista, a UNB como a sede da escola de Genebra, o LACCOS – UFSC e ainda a UFRGS, (JODELET, 2011).

Dentre as redes de pesquisas sobre representação social criadas no Brasil com o apoio de Serge Moscovici e que estão associadas várias universidades brasileiras tornando-se potencializadores para a proposição de novos caminhos teóricos e metodológicos, estão:

- o CIPREPS (Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social, Centro Moscovici), na Universidade de Brasília;
- o RIPRES (Rede Internacional de Pesquisa em Representações Sociais e Saúde) iniciado na Rede Luso-Brasileira “Saúde e representações Sociais”.
- O CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação), na Fundação Carlos Chagas. Os esforços e resultados dos estudos em desenvolvimento no CIERS-ed foram reconhecidos pela Unesco mediante a concessão de uma cátedra na área de educação a partir de 2011 (SOUSA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 278).



O grupo de pesquisa Centro de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade Educação - CIERS-ed, da Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil), atualmente com duas linhas de pesquisa - Docência: formação, profissionalidade e representações; Estudos teóricos em representações sociais, e dedica-se à:

Realização de investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino. Agregando pesquisadores de diferentes áreas e instituições (nacionais e internacionais), o grupo tem participado de diversos eventos científicos (conferências, encontros, seminários etc., no Brasil e no exterior), publicando os principais resultados de suas discussões em livros e em periódicos especializados. Conta ainda com financiamentos de diferentes agências de fomento do país, além da UNESCO recebendo, no ano de 2015, a visita científica de pesquisadores da Argentina, da França e do México (CNPQ-DIRETÓRIO DE GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL)

Neste sentido, o contexto brasileiro das produções em RS no qual se toma a realidade concreta para desenvolver estudos o torna potencial para o avanço teórico e, portanto, como diz Jodelet (2011, p.17), trata-se de um movimento brasileiro repleto de diversidades o que faz do Brasil um polo potencial de desenvolvimento nesse campo científico e, portanto, “chamado a desempenhar um importante papel no progresso do pensamento científico relativo as representações sociais”.

Jodelet (2011) aponta o progresso no Brasil nesse campo teórico com estudos empíricos, observando que dentre os 26 estados brasileiros em 2010, apenas 5 não tinham representante no nosso campo de estudo, ressaltando que esse quadro quantitativo representa vitalidade do campo no Brasil, até mais que em outros países da América do Sul. Esse desenvolvimento, diz a autora, está aparente numa comunidade que é presente em congressos nacionais e, em eventos internacionais.

Na continuidade, abordamos a profissão docente na perspectiva da profissionalidade.

4. A PROFISSÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PROFISSIONALIDADE

O foco deste capítulo consiste em compreender a profissionalidade docente. Para isso, buscamos inicialmente tecer algumas considerações acerca dos caminhos da profissionalização docente — a profissionalidade, desvelando alguns conceitos como profissionalização, profissionalismo e desenvolvimento profissional, os quais contribuem para clarificar o entendimento do termo “profissionalidade”. Na sequência, situamos as diferentes dimensões de profissionalidade à luz de alguns teóricos, porém, elegemos as dimensões apontadas por Nóvoa (2009) para referendar essa pesquisa. Continuando, buscamos caracterizar as especificidades da profissionalidade à luz da legislação para formação de professores pós-LDB 9.394/1996 e, finalizamos uma breve reflexão acerca da profissionalidade docente para o exercício da profissão na escola contemporânea: desafios à formação inicial.

4.1. PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A TESSITURA DOS CONCEITOS

A importância de distinguirmos tais conceitos recai sobre a íntima relação entre eles, bem como, da necessidade de explicitarmos em que se diferenciam. Por isso, para clarificarmos o entendimento sobre o termo “profissionalidade”, primeiramente, recorreremos ao conceito de profissionalização uma vez que o processo de constituição da profissão docente em direção à profissionalização, é complexo e repercute significativamente na constituição da profissionalidade e, no profissionalismo. Assim, em uma primeira definição, diferenciamos profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, a partir de Estrela (2001, p. 45-46) que sintetiza da seguinte forma:

O profissionalismo pressupõe o domínio e o correcto exercício da profissionalidade e esta só pode ser circunscrita em função de um ideal de serviço [...] reservarei o termo profissionalidade aos saberes profissionais, profissionalismo ao ideal de serviço que, articulando aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que o não são. Por profissionalização entendo quer o processo histórico de transformação da ocupação em profissão, quer o processo individual de acesso à profissão e socialização profissional.

Recorreremos a Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.11), por sua contribuição em relação à profissionalização do ensino, ao explicar que essa contempla dois

aspectos essenciais: uma dimensão interna que se refere à profissionalidade e, outra dimensão externa que diz respeito ao profissionalismo. Para esses autores, “a primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca do reconhecimento social, de um maior *status* do grupo, etc.” E complementam, esclarecendo que:

A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. A profissionalização reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho do trabalho profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50).

Nessa perspectiva, é preciso compreender, como bem alertam Almeida e Ambrosetti (2010, p. 4) que a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que “envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado”. As autoras esclarecem que:

a ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e, principalmente a organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão nesse exercício profissional. Esse processo envolve uma relação dialética entre, por um lado, as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e, por outro, as formas de viver e praticar a docência desenvolvida pelos professores, individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar (ALMEIDA; AMBROSETTI, 2010, p. 4).

Somando a essas conceituações teóricas, recorreremos a Imbernón (2011, p. 25) que aponta uma diferenciação entre esse profissionalismo, profissionalidade e profissionalização, contribuindo nesta clarificação conceitual. Diz o autor:

[...] 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 [...] a um conceito mais social [...], complexo e multidimensional, em que o

processo de profissionalização fundamenta-se nos valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social.

De um modo geral, as ponderações desses autores conduzem à questão dos diferentes modelos para compreender o processo educativo e o papel desempenhado pelos professores, como justifica Morgado (2005): “são modelos teóricos que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação de base epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceptualmente a realidade educativa” (p. 34). Morgado (2005) faz referência a quatro perspectivas teóricas que correspondem a quatro concepções diferentes de profissionalidade docente: profissional técnico, profissional reflexivo, intelectual crítico e o professor da contemporaneidade.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Day (2001, p. 20-21) explica que esse proporciona aos profissionais adquirirem, na ação, os conhecimentos e competências necessários para o aperfeiçoamento das suas atividades, definindo que

[...] é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Na concepção de Imbernón (2002, p. 19), o desenvolvimento profissional é definido como “toda a tentativa sistemática de melhorar a prática laboral, as crenças e os conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão”, podendo ser individual ou coletivo. Está relacionado com “todas as experiências espontâneas e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício do aluno, directo ou indirecto, do grupo ou da e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula escola” (DAY, 2001, p. 20).

Assim, a busca pela compreensão do termo profissionalidade neste estudo, passa necessariamente, por essas decodificações conceituais, porém, não se restringe aos significados semânticos, mas sobretudo, devido o termo “profissionalidade”, possuir uma constante evolução semântica, portanto, precisa ser analisado em função do momento histórico no qual está inserido, como explica Gimeno Sacristán (1995, p. 65): “[...] aquele que está em constante elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”.

Desse modo, para sustentar a análise dos elementos de profissionalidade docente para o exercício da profissão no contexto da escola contemporânea, provenientes das RS dos participantes desta pesquisa, objeto geral deste estudo e que a “profissionalidade é um atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócio-históricas, econômicas e políticas datadas e localizadas” (ANDRÉ; ALVES, 2014, p. 359), que adotamos nesta pesquisa o conceito de profissionalidade docente apoiadas na literatura contemporânea, prioritariamente, em Gimeno Sacristán (1995, p. 65) que entende o termo profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, seguido das contribuições de Contreras (2002), Contreras Domingos (2012), Gatti (2011), Imbernón (2002, 2011); Morgado (2005); Nóvoa (2009) e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004).

Tal opção se deve ao fato das escolas em nosso tempo histórico encontrarem-se mergulhadas em um cenário complexo e diversificado e, por consequência, requer a construção de uma profissionalidade conectada à prática docente em suas diferentes configurações⁶⁰, ou seja, entendida como “o conjunto de qualidades que a prática profissional deve possuir ‘em função do que requer o trabalho educativo’” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Trata-se de uma profissionalidade ao encontro das necessidades de um ensino que dialoga com as condições sócio-históricas e culturais inerente ao seu tempo histórico, portanto, uma profissionalidade ampla, situada e datada. Sobre isso, Contreras Domingo (2012, p. 82-83) contribui para sustentarmos essa opção, ao explicar que:

[...] agora podemos recuperar a ideia do docente como profissional sem nos limitar à reivindicação de valores que tradicionalmente se associam à retórica da profissionalização. Pelo contrário, agora é que podemos defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino.

Desta discussão acerca do termo profissionalidade, estudiosos do campo da formação de professores como Nóvoa (2009), Gimeno Sacristán (1995), Demailly (1992), Roldão (2005), Contreras (2002), entre outros, ao debaterem sobre o modo e

⁶⁰ Gimeno Sacristán (1995, p. 68-69), alarga o conceito de prática, não o limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar, esclarecendo que a prática não se reduz às ações dos professores. O autor propõe um sistema de práticas educativas aninhadas: práticas pedagógicas de caráter antropológico; prática institucionalizada: a exigência do posto de trabalho e, as práticas concorrentes.

os alicerces teóricos que sustentam a prática docente, recorrem a alguns caracterizadores e/ ou disposições que contribuem para apoiar suas convicções, no qual apresentamos no próximo item.

4.1.1. Situando os elementos da profissionalidade docente à luz do referencial teórico

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semi-profissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo [...] (IMBERNÓN, 2002, p.1).

De acordo com Gimeno Sacristán (1995, p. 65), “a discussão sobre a profissionalidade do professor “é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente”. Para esse autor, a essência da sua profissionalidade docente reside na relação dialética entre tudo o que, através do professor, se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos” (p. 74). Neste sentido, assumindo a profissionalidade como estado e processo, “é preciso ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir”.

Popkewitz (1986)⁶¹, como explica Gimeno Sacristán (1995, p. 65), aponta que o conhecimento da prática pedagógica e a respectiva possibilidade de alterá-la exige que se leve em conta as interações entre três níveis ou contexto diferentes, quando da análise dessa prática: o contexto propriamente pedagógico; o contexto profissional dos professores e um contexto sociocultural, a saber:

- a) **O contexto pedagógico**, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
- b) **O contexto profissional** dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias,

⁶¹ POPKEWITZ, T. The social contexts of schooling, change and educational research. In: **Recent developments in curriculum studies** [Ph. Taylor, ed.] Windsor: NFER-Nelson, 1986. p.205-232.

conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitimam as suas práticas. Este contexto pode representar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.

- c) Um **contexto sociocultural** que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (POPKEWITZ 1986 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Contreras (2002, p. 74), a partir de Gimeno Sacristán (1995) e de Hoyle (1980)⁶², indica que a expressão profissionalidade remete “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” e, explica que nessa perspectiva, a profissionalidade significa não só o desempenho do trabalho de ensinar, mas também, os valores e pretensões almejados na profissão. O autor, na busca do entendimento do que seria autonomia no âmbito da profissionalidade docente, distingue três modelos: o que entende o professor como o técnico, como profissional reflexivo e o intelectual crítico e, discute o que se deve entender por autonomia docente. Contreras (2002) considera que a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida “como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos” (p. 193).

O autor explica, ao falar de profissionalidade, que essa “significa não só descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também expressar valores e pretensões desejáveis de alcançar e desenvolver na profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Devido sua importância para concretizar o problema da autonomia a partir de uma perspectiva educativa, o autor discute a profissionalidade a partir de três dimensões:

1. A **obrigação moral** - deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza.
2. O **compromisso com a comunidade** - deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática profissional.
3. A **competência profissional** – a obrigação moral dos professores e o seu compromisso com a comunidade, requerem uma competência profissional coerente com ambos. [...] a competência profissional transcende o sentido puramente técnico do recurso didático. Temos de falar de competência profissionais complexas que combinam

⁶² HOYLE, E. Professionalization and de-professionalisation in education. In: Hoyle, E.; MEGARRY, J. (eds.). **World Yearbook of Education 1980**: The professional Development of Teachers. London: KOGAN Page.

habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas (CONTRERAS, 2002, p.82).

Em Demailly (1992) os componentes da profissionalidade docente, bem como de formação, consistem em contemplar a:

- a) **Competência ética** - não é possível contestar o papel essencial da orientação ética e sociopolítica do professor na produção da prestação de serviço.
- b) **Saberes científicos e críticos** - sistematizados em disciplinas científicas, cujas fronteiras históricas não são estáveis e, a partir da sua difusão no seio da escola, podem ser transformados e sedimentados em disciplinas escolares, isto é, em objetos de ensino.
- c) **Saberes didáticos** - relacionados à transmissão e aquisição de um domínio do saber escolar.
- d) **Competências dramáticas e relacionais** - trata-se de competências corporais, comportamentais: saber movimentar-se, colocar a voz; estar atento a tudo que se passa, dominar a agressividade, improvisar, etc.
- e) **Saberes e saber-fazer pedagógicos** - relacionados à questão do trabalho em grupo na sala de aula: organização espaço-temporal...Conhecimento das características dos diversos tipos de grupos e capacidade para as operacionalizar. Meios de ensino (...). As tecnologias e as metodologias.
- f) **Competências organizacionais** - relacionadas com as metodologias do trabalho coletivo, de organização de um grupo profissional local; de estímulo à comunicação interna e externa, de incentivo às suas relações com o meio. (DEMAILLY, 1992, p.153-154). (Grifo nosso).

Sobre os caracterizadores de profissionalidade, Roldão (2005, p. 108) os descrevem como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. A partir dos estudos de Nóvoa, Gimeno Sacristán e Dubar, é que Roldão (2005, p. 109), compreende a profissionalidade na interdependência de quatro descritores, a saber:

1. O reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
2. O **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza.
3. O **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma - dito doutro modo, o **controle** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;

4. **pertença a um corpo coletivo**, que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109). (Itálicos e grifos da autora).

De um modo geral, as ponderações desses autores conduzem à questão dos diferentes modelos para compreender o processo educativo e o papel desempenhado pelos professores, como justifica Morgado (2005, p. 34) “são modelos teóricos que procuram justificar-se a partir de uma fundamentação de base epistemológica e pedagógica e que tentam estruturar conceptualmente a realidade educativa”. Este autor faz referência a quatro perspectivas teóricas que correspondem a quatro concepções diferentes de profissionalidade docente: profissional técnico, profissional reflexivo, intelectual crítico e o professor da contemporaneidade.

Em síntese, ser professor na sociedade contemporânea não é uma tarefa simples, como relatam Ens, Gisi e Eyng (2010, p. 59), “pois atualmente alguns dilemas circundam a ação de ensinar”, a qual é caracterizada por Nóvoa (2008 *apud* ENS; GISI; EYNG, 2010, p. 59) como resolução de dilemas: o *dilema da comunidade*, que exige do professor o saber relacionar e o saber relacionar-se; *dilema da autonomia* – saber organizar e saber organizar-se e, por último o *dilema do conhecimento* – saber analisar e saber analisar-se.

Na concepção de Nóvoa (2009, p. 30), existe uma estreita ligação entre a personalidade do professor e a profissionalidade docente; afirmando que se trata de uma “profissionalidade docente que não pode deixar-se de se construir no interior de uma personalidade docente”. Na visão de Nóvoa (2009, p. 30-31), as dimensões “profissionais e pessoais se entrecruzam”, portanto, depreendemos que o sujeito docente contempla-se de um lado, por uma personalidade (qualidade da pessoa) e, de outro, por uma profissionalidade (qualidade do (a) profissional). Para tanto, o autor apresenta cinco disposições⁶³ que são essenciais à definição do “bom professor” e que caracterizam o seu trabalho nas sociedades contemporâneas, a saber:

1. **O conhecimento:** aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bom mais importante é, sem dúvida, conhecer

⁶³ Nóvoa (2009, p. 29) explica que ao adotar o termo “disposição”, pretendeu “romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”.

bem aquilo que se ensina (1986, p. 55). Alain tinha razão. Trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar” (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

2. **A cultura profissional:** ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.
3. **O tacto pedagógico:** quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
4. **O trabalho em equipa:** os novos modos de profissionalidade docente implicam em reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidade de prática”, no interior da cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão além das fronteiras organizacionais.
5. **O compromisso social:** podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.

A título de síntese, expomos os elementos de profissionalidade a partir de alguns estudiosos nessa área que demonstram a amplitude da profissionalidade a medida que ultrapassa a prática pedagógica em sala de aula e, englobando outras dimensões, até porque, como diz Moscovici (2003, p. 27) “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos”.

De modo que nesta investigação, encontramos guarida em Gimeno Sacristán (1995), Nóvoa (2009) e Contreras (2002) para a discussão e análise dos dados desta pesquisa empírica provenientes das RS dos participantes, justamente, pela amplitude

que a profissionalidade contempla em suas diversas dimensões, na proposta desses autores excedendo a dimensão profissional da profissão, e avançando para outras dimensões como a pessoal, institucional e sociopolítica, tão importantes para uma atuação do professor de forma a responder às exigências delegadas à profissão atualmente e, sintetizados conforme Figura 7:

Figura 7 – Dimensões e/ou disposições de Profissionalidade docente.

NÓVOA (2009)				
Cultura profissional	Tato pedagógico	Trabalho em equipa	Conhecimento profissional	Compromisso social

Fonte: elaborada pela autora a partir de Nóvoa (2009) e Contreras (2002).

Em síntese, buscamos neste item apresentar os caracterizadores e/ ou disposições de profissionalidade que contribuem para efetivar o trabalho docente na educação básica, fazendo a opção neste estudo, por pautar-se nos critérios de profissionalidade ilustrados na figura acima para efetivar a análise das RS na busca por identificar quais critérios podem estar presentes nas representações dos estudos, ou seja, quais critérios são (ou não) contemplados nas RS do grupo pesquisado.

4.1.2. Especificidades da profissionalidade docente para educação básica pós LDB 9.394/1996

As dimensões de profissionalidade aqui discutidas estão presentes também nas legislações educacionais, em vigor, como na Lei 9.394/1996 no art. 61 do Título VI que trata dos Profissionais da Educação, a saber:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Esta mesma legislação em seu Art. 13, traça um perfil profissional docente definindo as seguintes incumbências aos professores:

1. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
2. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
3. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
4. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
5. Ministrando os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
6. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A Resolução 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, publicada em 13 de julho, apresenta em seu parágrafo 56 do capítulo intitulado “O professor e a formação inicial e continuada”:

A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil do docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas (BRASIL, 2010).

Já o parecer CNE/CEB nº 7/2010, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelece que:

O professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens, respeita os direitos dos estudantes e de suas famílias. Para isso, domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade (BRASIL, 2010).

Somando a essas legislações, a caracterização da profissionalidade docente também é pautada nas orientações das diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais e respectivos pareceres do CNE/CES, específicos para cada licenciatura. Neste estudo, centramo-nos no Parecer CNE/CES nº 5, das Diretrizes Curriculares Nacionais para

os Cursos de Licenciatura em Pedagogia (2005), em que expressa o perfil do profissional graduado nesse curso, no qual deverá estar apto para:

1. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
2. compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
3. fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
4. trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
5. reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
6. aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
7. relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
8. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
9. identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
10. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
11. desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
12. participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

13. participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
14. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
15. utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006, p. 8-9).

De acordo com o art. 5º das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006), o egresso em Pedagogia deverá estar apto a compreender e intervir na realidade cotidiana por meio de um trabalho didático-pedagógico autônomo e competente que atenda às finalidades e à organização da escola básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não escolares, contribuindo para a formação dos cidadãos (BRASIL, 2006). Trata-se de uma licenciatura com uma complexidade curricular ampla em função do tempo estipulado para o curso e carga horária estipulados deve propiciar, como explica Gatti (2010, p. 1358):

A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; englobar a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do art. 5, dessa resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do art. 8º.

Outra legislação de fundamental importância, se refere ao Plano Nacional de educação 2014-2024 (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que apresenta um conjunto de aspectos sobre os profissionais da educação expresso em 4 metas, dentre as 20 que compõe esse documento normativo. Nestas 4 metas específicas, temos:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1(um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equipar seu rendimento médio ao do(s) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2(dois) anos, a existência de planos de carreira para o(s) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fechando o rol dessas normatizações, é importante sinalizar o perfil do egresso da formação inicial e continuada proposto pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério, pautada no Parecer CNE/CP 02/2015 aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. O objetivo desta nova legislação consiste em garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação básica, incluindo o magistério, ao encontro, por exemplo, do que propõe a Meta 15 do PNE (2014-2024).

Sobre isso, Dourado (2015, p. 307), ao tecer uma análise desta legislação em uma publicação intitulada “Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios”, aponta que essas novas DCNs trazem “aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas” (p. 304), no qual o perfil do egresso consiste em possuir:

[...] um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

Este autor esclarece que essas novas DCNs “[...] implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação” somando a valorização dos profissionais da educação (p. 306). Entretanto, sabemos da morosidade e dos interesses que perpassam esses processos, que não nos permitem, neste momento, na condição de profissionais conscientes do seu papel ético-político e social para e com a docência, muito otimismo ou romantismo, sem que haja comprovações empíricas para nos sinalizar mudanças significativas na melhoria desta formação de forma a propiciar ao egresso, por exemplo, desempenhar seu trabalho ao encontro e/ou atendimento do que propõe a Res. 4/2010, como a qualidade social da educação.

Até porque, para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada proposta nas novas DCNs, é necessário que “as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)⁶⁴, em consonância com ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução (DOURADO, 2015, p. 307). Além disso,

[...] que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (DOURADO, 2015, p. 308).

Da apresentação deste item, trouxemos a caracterização da profissionalidade requerida à formação profissional docente descrita nesse conjunto de documentos legais. Dando continuidade, no próximo item, colocamos em discussão os desafios que se colocam à formação inicial na tarefa de constituição da profissionalidade docente para o exercício da profissão na complexidade da escola básica, considerando que trata-se de uma importante etapa de profissionalização docente devido lidarem com estudantes, que após a sua respectiva formação, portanto, na

⁶⁴ Além disso, como destaca Eyng (2007, p. 166) a construção e atualização do PPC necessita de articulação e sintonia entre os princípios que orientam a ação institucional definidos pelo Projeto pedagógico da Instituição (PPI).

condição de professores iniciantes na carreira docente, vivenciarão um período de transição entre discente a docente, como explicitam Marcelo Garcia (2009) e Tardif (2002). Um período denominado por Marcelo García (2009) de inserção profissional e, no qual envolve os primeiros anos em que os professores ao vivenciarem a transição de estudantes a docentes, compreende um período de “tensões e aprendizagens intensivas” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.14).

Para isso, evidenciamos desde a concepção, como os conflitos e desafios que se colocam a esse processo formativo em tempos atuais, compreendido aqui, a formação inicial como central no processo de profissionalização e delineamento da profissionalidade para o exercício da profissão, uma vez que ser professor, requer a mobilização de um conjunto de saberes, conhecimentos, atitudes e habilidades para lidar com o cotidiano da sala de aula, portanto, a essa formação cabe propiciar a constituição da profissionalidade em um diálogo com as necessidades de seu tempo histórico.

4.1.3. Profissionalidade docente: entre concepções, processos, desafios e tensões da/à formação inicial

A concepção de formação que tomo como referência neste estudo, centra-se nas sistematizações realizadas a partir de autores que entendem a formação como um *continuum*, que ocorre ao longo da carreira docente na perspectiva do desenvolvimento profissional⁶⁵. Dentre eles, destaco Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009) e Imbernón (2002) sem que com isso desmereça outros estudiosos que discutem a temática, uma vez que o campo é vasto e desperta preocupações e interesses diversos, especialmente nas últimas décadas.

A discussão sobre a formação de professores entre processos e constituição da profissionalidade para educação básica, requer compreender a formação de professores como um processo contínuo que ocorre ao longo da carreira docente na perspectiva do desenvolvimento profissional, e, que se trata de uma:

⁶⁵ Christofer Day (2001, p. 25) ao referir-se ao desenvolvimento profissional, explica que: “Contudo um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só ‘que’ e no ‘como’ ensinar, mas também no ‘porquê’, ao nível dos seus propósitos ‘morais’ básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras, palavras, os professores não têm apenas de *ser* profissionais, tem de *agir* como profissionais”.

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagens através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Na defesa da formação de professores como uma “área de conhecimento e investigação”, Marcelo García (1999, p. 26 - 30), argumenta apoiando-se em oito princípios subjacentes nos quais a sua definição conceitual de formação está alicerçada:

1. Conceber a Formação de Professores como um contínuo interligando a formação inicial e a formação permanente, uma vez que não se pode esperar que a formação inicial, ofereça produtos acabados, e sim, é a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.
2. Integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
3. Ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.
4. Integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica de professores.
5. Necessidade de integração teoria-prática na formação de professores.
6. Necessidade de procurar o isoformismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que devolva.
7. O princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação docente.
8. Por último, apoiado em Little (1993) a formação deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, sendo preciso entender os professores, “não como consumidores de conhecimento, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros” [...] a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores”.

Somam-se ainda, quatro aspectos que envolvem o processo de formação segundo o autor: **Autoformação**: participação independente e tendo sob o seu próprio controle, os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação; **Intraformação**: consciência de si, da prática; **A heteformação**: aquela que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, pelo outro e, **Interformação**: ação educativa que ocorre de forma compartilhada entre os pares (MARCELO GARCÍA, 1999).

Todavia, a reflexão sobre a formação inicial – tomada como uma das quatro fases⁶⁶ que envolvem o processo contínuo de aprender a ensinar, é fundamental ter

⁶⁶ **fase de pré-treino**: inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram geralmente como alunos, as quais podem ser de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente

clareza de seus objetivos e metas que se pretendem alcançar, para se “saber que tipo de professor se está a formar e para que contexto”, até porque, cada uma dessas fases representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos e metodologias a serem considerados na formação de professores (MARCELO GARCÍA, 1999).

Frente a isso, a questão que se coloca nesse estudo se relaciona com os elementos de profissionalidade constituídos no programas de formação de professores nas IES atualmente e, que perpassam às metas e às finalidades dessa etapa de profissionalização – formação inicial, as quais, segundo Marcelo García (1999, p. 81) devem não só “incluir as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições”, quanto “a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores”. Pois, ainda segundo o autor, é fundamental que o professor saiba lidar com formas de conhecimentos interligados, não apenas aos da área do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), mas com os do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), e do saber por que justificação da prática (1999, p. 84). Afinal, o contexto escolar contemporâneo solicita, cada vez mais,

que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atentas às especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas do conhecimento e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2011, p. 205).

Além disso, na reflexão sobre a constituição de uma profissionalidade condizente com as necessidades da escola, nos conduz ao que se refere os textos da legislação como a Resolução CNB/CEB nº 4/2010, em seu Art. 9º, na seguinte afirmação: “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimentos aos seguintes requisitos”. Entre eles,

o professor; fase de **formação inicial**: etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino; **fase de iniciação**: etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional, durante nos quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência; fase de **formação permanente**: inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino (FEIMAN, 1983 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 80).

[...] II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; V - preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros [...].

Colocar em discussão a profissionalidade docente para o exercício da docência para uma escola repleta de tensões e incertezas, como se caracteriza nos dias de hoje, são questões que nos remetem a olhar e pensar criticamente sobre que modelo de profissionalidade está sendo constituída no contexto da formação inicial na atualidade, tendo em vista, como bem alerta Estrela (2001, p. 54) que:

as mudanças na sociedade e as mudanças da escola têm levado a que se exerça uma forte pressão sobre os professores para a assunção de novos papéis que implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo, exigindo dos professores uma grande flexibilidade e abertura à mudança e um sentido maior e diferente de colegialidade e cooperação.

A autora pontua ainda que as “transformações sociais e as transformações ocorridas a nível do sistema educativo e da escola exigem, sem dúvida, a construção de uma nova profissionalidade docente que não seja restritiva à sala de aula mas se alargue à escola e às suas relações com a comunidade” (ESTRELA, 2001, p. 49).

Trata-se, na visão da autora no que se refere a construção dessa nova profissionalidade, que “deverão imperar o realismo e o bom senso na definição dos papéis que a sustentam” (p. 49) e, justifica seu posicionamento esclarecendo que:

Chegou a altura de se compreender que o professor não pode ser um “faz tudo” e que a escola exige uma nova organização e a intervenção de outros profissionais e que só uma equipa educativa multidisciplinar poderá dar resposta aos problemas complexos que hoje a escola enfrenta.

Diante desse cenário, o fato é que a sociedade caminha para uma complexa e constante transformação e, em um ritmo acelerado em que as inovações tecnológicas ganham cada vez mais espaço e, que certamente, desencadeiam um *novo modus operandi* no espaço da escola implicando em novos desafios à profissão docente, especificamente, no aspecto da profissionalidade, como explica Imbernón (2011, p. 14) ao dizer que:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a

exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

A formação inicial impacta diretamente na constituição da profissionalidade docente e profissionalização, como salientam Gatti, Barreto e André (2011, p. 93), alertando que “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”.

As recomendações da UNESCO para o docente do século XXI propõem um profissional

[...] reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe.

Esse mesmo documento, menciona que “a formação inicial dos professores não atende às necessidades e expectativas dos alunos, especialmente dos discentes das escolas públicas” (UNESCO, 2007, p. 13). E segue enfatizando que:

Os princípios da inclusão e da diversidade exigem do professor muito mais do que a formação inicial tem proporcionado. Por essa razão, a formação permanente, em serviço, é hoje uma exigência com dupla responsabilidade: do profissional e da instituição [...] aumentam as demandas da sociedade sobre os sistemas educacionais, os quais, por sua vez, as transferem para as escolas e para os docentes” e “as expectativas e cobranças em relação à competência profissional e ao desempenho dos docentes crescem na mesma proporção (UNESCO, 2007, p.13,16).

Para longe de discutir aqui, a formação continuada em serviço como a salvadora das lacunas da formação inicial (ou não), centramo-nos no que diz o referido documento em relação ao reconhecimento da insuficiência da formação inicial para corresponder as exigências postas pelo/no espaço escolar, é relevante ter clareza do tipo de professor que está sendo formado e para que contexto, pois “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistente com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101-102).

Aspectos estes que nos remetem lembrar sobre os objetivos da escola contemporânea, conforme explicita Romanowski (2012, p. 10) que esses abrangem mais que o letramento e a transmissão do conhecimento, pois:

Os organismos internacionais, ao definirem propósitos da educação para o século XXI, propõem que a conquista de uma sociedade mais participativa exige uma escola promotora da educação de crianças, jovens e adultos com condições de atuar e de responder aos desafios de seu tempo. Uma educação para favorecer o desenvolvimento humano, cultural científico e tecnológico [...] (ROMANOWSKI, 2012, p. 11).

Mediante o exposto, concordo com Giroux (1997, p. 159) quando coloca que:

geralmente os programas de formação de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os estudantes para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Os futuros professores aprendem metodologias que parecerem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Além disso, esses programas privilegiam o discurso do gerenciamento e da eficiência [...] nesta abordagem a vida escolar se organiza em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos a tarefa de implementação.

Mediante esse cenário educacional do qual a profissão docente padece de reconhecimento e valorização profissional por parte da sociedade e retomando o art. 61 do Título VI que trata dos Profissionais da Educação, citado anteriormente, cabe indagarmos: esses novos tempos em que a escola está imersa, demandam qual profissionalidade? Esta indagação remete a outro questionamento: A formação inicial, considerada etapa de profissionalização preponderante na constituição da profissionalidade docente, tem oferecido condições de profissionalidade para o egresso desempenhar seu trabalho? Que modelo(s) de formação tem sido contemplado pelas IES no processo formativo que permita aos egressos (futuros professores iniciantes) corresponder às exigências postas ao seu trabalho no espaço escolar, que na visão de Eynng (2013, p. 31), se constitui, no contexto atual, uma instituição “por meio do qual o direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação pode ser efetivado”. Acrescenta a autora, que, “entretanto, não se trata simplesmente de garantia de acesso e permanência na escola, mas de garantia de acesso, da permanência com qualidade e do sucesso na formação integral, considerando a diversidade de conteúdos e sujeitos [...]” (EYNG, 2013, p.31).

Neste ponto, convém destacarmos o que nos diz Romanowski (2012, p. 11-12) a respeito dessa escola de hoje, que em geral, não apresenta condições necessárias para concretizar e responder a tais exigências que lhe são postas, ao encontro de um ensino de qualidade que sustente tal projeto de educação para o século XXI, como citado acima. A autora aponta inúmeros fatores que contribuem para ampliar tal insuficiência da escola, como desde

o excessivo número de alunos nas turmas, o número reduzido de horas para a realização do ensino e a fragmentação e instabilidade de currículos [...] o pouco investimento na formação dos professores [...] e a contínua desvalorização desses profissionais da educação.

Sem desmerecer o rol de desafios que se colocam à escola de hoje, mas em face do objeto de estudo desta pesquisa ao problematizarmos a profissionalidade constituída no contexto da formação inicial de professores em nível superior, a partir das representações sociais de estudantes concluintes de uma licenciatura, até porque, como nos indica Romanowski (20012, p. 13) apoiada em Nóvoa (1995), que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”, que nesse contexto, sustentamos outra indagação: São estudantes formados para serem futuros professores meros consumidores de conhecimento assumindo um papel de executores de currículos tradicionais em que pouco contribuem para corroborar com almejada qualidade social da educação⁶⁷, ou se percebem como produtores de conhecimento?

No âmbito dessa problemática, cabe ressaltar que dentre os modelos de formação, esses perpassam desde uma racionalidade técnica, das competências como o professor prático-reflexivo, entretanto, carregam em seu bojo concepções de ensino, de aprendizagem, de alunos e professores e, que repercutem na profissionalidade docente.

No bojo dessa formação, o eixo epistemológico que orienta os programas de formação inicial nas IES para fazer frente à complexidade contemporânea, vem à tona, em um momento que se exige uma nova performance do profissional docente, que seja um articulador em sua prática cotidiana frente à realidade vivida, o que demanda desvincular-se de concepções que priorizam unicamente, a teoria como guia da ação prática e caminhe em busca de modelos epistemológicos, que apontam a concepção de teoria como expressão de ações práticas⁶⁸. Esses aspectos são referendados por Martins (2009, *apud* ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 207), que esclarece:

⁶⁷ A Resolução n. 4/2010 em seu artigo 8º estabelece “a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/série/ano, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo”.

⁶⁸ Nessa concepção, a teoria “não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-la” (MARTINS, 2003, p.8).

um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. [...] não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; [...] é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com.

Assim, entendendo que a “construção da profissionalidade do professorado converte-se assim num dos eixos de afirmação de uma profissão e num dos fatores maiores de sua autonomia” (MONTERO, 2001, p. 139), em um momento em que a profissão docente encontra-se, em um “intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas, o que determina que os professores sejam chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de reinvenção da profissão de professor”, formar professores para escola básica, implica no reconhecimento do eixo epistemológico que vai conduzir o processo formativo, porque sumamente significativo, na constituição da profissionalidade.

Trata-se, na visão de Nóvoa (2009) de repensar os programas de formação de professores para além da racionalidade técnica para conseguir constituir um bom professor. O autor aponta a necessidade, de romper com as competências revestida de caráter técnico e instrumental comungam com “às políticas da ‘qualificação dos recursos humanos’, da ‘empregabilidade’ e da ‘formação ao longo da vida’, adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, em particular da União Europeia” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Os estudos de Gatti, Barreto e André (2011), ao analisarem os currículos de licenciatura de diversas instituições formadoras no Brasil, constataram que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento do trabalho docente. Com relação às ementas da licenciatura em Pedagogia. Gatti (2009, p. 1372) destaca que:

observou um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Nesse viés e partindo do que nos indica Gimeno Sacristán (1995) da importância de situarmos a discussão sobre o termo profissionalidade em face de seu momento histórico, é relevante considerarmos que a profissionalidade docente a qual

requer o momento atual, implica em um constante revisitar sobre o modelo de profissionalidade que está posto e/ou sendo (re)constituído nos cursos de formação inicial de professores e, de fato, no que requer o trabalho educativo em seu lócus de atuação. Até porque, não podemos afirmar que a profissionalidade que o momento presente requer, é a mesma de algumas décadas anteriores. Pelo contrário,

Um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só 'que' e no 'como' ensinar, mas também, no 'porque', ao nível dos seus propósitos 'morais' básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam. Por outras palavras, os professores não têm apenas de ser profissionais, têm também de agir como profissionais (DAY, 2001, p. 25).

Reforçando esta ideia, Gatti (2009, p. 98) explica que os professores desenvolvem sua profissionalidade pela

sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos.

Entretanto, ao refletirmos sobre a formação inicial de professores, muito se tem a avançar, pois como alerta Estrela (2001, p. 53) que:

Se a formação tem sido um instrumento importante da profissionalização da função, nem sempre a tem servido da melhor maneira. A fragmentação dos saberes e competências e a falta de coordenação dos projectos formativos [...] a mercantilização da formação contínua, ligada a mecanismos de oferta e procura [...] levam a uma necessidade urgente de repensar a formação inicial e contínua. Impõe-se um esforço de coerência entre o que se prega e pratica, um maior isoformismo entre formação e ensino, uma maior adequação entre uma filosofia de formação de professores e uma filosofia de educação.

Ao recorrer a legislação vigente, como à Resolução 4/2010, especialmente ao § 2º do art. 57 relativo às finalidades da formação inicial e dos profissionais da educação, temos:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b)

trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

De fato, como nos afirma Romanowski (2012, p. 124), a formação inicial necessita “ser repensada em função da evolução das condições de trabalho, das tecnologias ou do estado dos saberes. A renovação da formação inicial integra as transformações da profissão docente que se encontra em vias de profissionalização”.

Portanto, “carecemos saber mais sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Qual a organização curricular adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que forma de gestão propiciam uma formação inicial de qualidade” (ANDRÉ, 2009, p. 7-10), num momento em que as políticas públicas contemporâneas ao mesmo tempo que enfatizam a busca pela qualidade social da Educação Básica, priorizam:

Mais a expansão da oferta de cursos de formação de professores, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101-102).

Compartilhamos do posicionamento de Gatti, Barreto e André (2011, p. 101-102) que “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho”.

Em paralelo, no limiar dessa discussão e enxergando a Educação atualmente como mais voltada para um processo de mercadorização, perspassada por interesses de determinados órgãos das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e internacionais e, de relações de poder que reveste as políticas públicas, da qual situam-se as políticas de formação de professores, como bem ressalta Boneti (2011, p. 74) ao explicar que essas são “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Reconhecemos ao redirecionarmos nosso olhar para as novas DCNs (2015) que a distância entre a caracterização da profissionalidade proposta nestas novas Diretrizes para formação inicial e continuada e, suas possibilidades de efetivação no

contexto e interior das IES brasileiras, é por demais otimista, tendo em vista que “formar educadores/professores, hoje em dia, implica a observação de critérios de qualidade que nem todas as instituições de ensino superior estão em condições de garantir” (MORGADO, 2015, p. 114).

A questão que se coloca no bojo dessa discussão, é que não basta as IES configurar uma re(organização) de sua proposta de formação, esta precisa distanciar-se de uma lógica em que “a mercadorização da formação docente acentua ainda mais a noção de que a educação é cada vez mais considerada um produto que se rege pela lei da oferta e da procura” (MORGADO, 2005, p.114), para de fato, garantir uma profissionalidade alargada e, não minimizada. Pois,

O grande desafio que se coloca, está em considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (DOURADO, 2015, p. 309).

No âmago dessa reflexão e, partindo do entendimento como esclarecem Macedo e Souza (2016, p. 19) que “a formação inicial permanece objeto de regulações legais, acerca das quais os debates parecem infundáveis, e que não se restringem aos limites nacionais”, alongamos essa discussão no próximo item, em um exercício de desvelar as influências e articulações presentes nas políticas de formação de professores, esclarecendo e enfatizando aqui, que não se trata de negar a busca pela qualidade de ensino nos cursos de formação de professores, mas de perguntar e compreender qual conceito de qualidade é assumido em geral pelas IES de nosso território nacional no processo de formação de professores.

4.2 DILEMAS E TENSÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao entendermos que as políticas educacionais constituem-se em um dos campos de atuação das políticas sociais e, conseqüentemente, as políticas para a formação de professores são decorrentes do contexto social e, principalmente, do contexto político-econômico que emerge em cada época, é preciso situarmos a compreensão do conceito de qualidade da educação articulado ao momento histórico, em que as políticas educacionais traduzidas em diferentes reformas, visando a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, ao direcionarmos a compreensão do conceito de qualidade da educação, convém situarmos que partindo de uma concepção neoliberal de educação, pela qual se devam formar consumidores em vez de cidadãos expressa no conceito de qualidade total, obviamente evidencia o critério mercadológico da qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2009, p. 241). Nesse ínterim, ressaltamos apoiada em Macedo e Sousa (2016, p. 20) que “[...] o cuidado com a formação docente é objeto de disputa política por significação do que é uma boa formação ou uma formação que contribua para uma educação básica de qualidade”.

No que se refere à qualidade dos cursos de formação de professores e, em seu exercício de trabalho, Gatti (2009, p. 97) destaca oito pontos que interferem nesse processo, a saber:

- 1) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; 2) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; 3) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; 4) a escolha de conteúdos curriculares; 5) a formação dos formadores; 6) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; 7) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; 8) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Visualizamos, apoiadas em Davok (2007, p. 56), que o conceito de qualidade pode assumir diferentes significados, uma vez que pode indicar o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquele que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou aquele que destaca a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, ou mesmo, aquele no qual se ressalta a que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Oliveira (2009, p. 248) corrobora nessa compreensão ao tecer uma análise do conceito de qualidade por meio de duas vertentes: a primeira decorre de uma orientação econômica produtiva em que se impõe o desenvolvimento de competências para o trabalho e demanda um tipo de formação mais flexível e, a segunda, decorre da perspectiva histórica e de luta pela ampliação da educação como direito, com qualidade social.

Em face do exposto, poderíamos dizer que em uma outra ponta do iceberg, temos políticas educacionais que enfatizam a qualidade social da educação, como a

Resolução 4/2010, entretanto, ao direcionarmos para a formação docente da educação básica realizada fora das universidades, depreendemos que esse processo formativo pauta-se, geralmente, em um aligeiramento e flexibilidade assumindo um caráter meramente instrumental, utilitário e pragmático e, portanto, constituindo professores para assumirem o papel de instrumento político e ideológico sob a orientação de organismos multilaterais de países que se consideram o centro do mundo, uma vez que o “próprio capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 66) e, que portanto, nada corroboram para a construção de um projeto de nação.

Alargando essa discussão, Gatti; Barretto e André (2011, p. 90) esclarecem que a relação entre teorias e práticas, enfatizadas como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação inicial de professores para educação básica, não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores.

Esse quadro é corroborado por Morgado (2011, p. 802) quando evidencia que:

A formação inicial, entendida como uma etapa precedente à entrada da profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, constata-se que esta tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente.

Por essas razões, considero, como já citado anteriormente, que não se trata de negar a busca pela qualidade de ensino nesses cursos, mas de perguntar e compreender qual conceito de qualidade é assumido por essas instituições, ou seja, que tipo de qualidade almejam. Bem como, que professores estão sendo formados em tempos neoliberais, tendo em vista que,

formar educadores/professores, hoje em dia, implica a observação de critérios de qualidade que nem todas as instituições de ensino superior estão em condições de garantir. A mercadorização da formação docente acentua ainda mais a noção de que a educação é cada vez mais considerada um produto que se rege pela lei da oferta e da procura (MORGADO, 2015, p.114).

Ampliando esta discussão, destacamos o rol de influências que revestem as políticas nacionais de formação de professores, como os organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial. Sobre esse aspecto, Ball (2001, p. 102), alerta: “A criação das políticas nacionais e, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’”.

Frente às questões e complexidades que envolvem a análise da formação inicial de professores para a Educação Básica, posiciono-me com Freitas (2007, p. 1220) na defesa que é preciso olhar a formação de formadores no mundo contemporâneo em uma dimensão emancipadora, visto que:

a impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo, nos permite entender e atuar no campo das contradições e evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação (FREITAS, 2007, p.1220).

Com essa posição lembro e concordo com Ens (2009, p. 129), para quem o professor, hoje, “lida com o conhecimento em construção e é importante que conceba a educação como compromisso político, ancorado em valores éticos e morais e considere o desenvolvimento das pessoas e a colaboração entre os membros da instituição educacional”. Entretanto para isso, há que seja entendido o professor como um profissional docente intelectual crítico reflexivo⁶⁹, capaz de ler e questionar o mundo em toda sua complexidade, assumindo uma postura consciente de seu papel como formador de formadores, visto que:

a mediação entre a competência técnica e o sentido político da prática pedagógica parece ser um pressuposto inquestionável na construção da profissão do professor. Ultrapassar a polarização entre o técnico e o político, a teoria e a prática, o saber e o fazer, torna-se necessário, pois estas dicotomias se apresentam interligadas (BEHRENS, 1996, p. 101).

Recorro ainda, a Pimenta (2006, p. 73) quando diz que “a sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades comprometidas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar pesquisa aos processos formativos” o que é reforçado por Ens (2006, p. 14) ao apontar alguns aspectos como imprescindíveis na formação “aprender a ensinar, ensinando; aprender a pesquisar, pesquisando; criar o *habitus* científico e o *habitus* de ser professor” e ao orientar que “estas são algumas das maneiras de se articular ensino e pesquisa que possibilitam, ao futuro educador, construir e transformar a sua prática pedagógica, tanto nos anos

⁶⁹ Para Giroux (1997, p. 186), os intelectuais são mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política.

iniciais de profissionalização docente como durante sua vida profissional e no processo de formação continuada”.

Para que isso seja alcançado, a proposição de Imbernón (2002, p. 14), quanto a que a educação e a formação docente precisam é:

[...] romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

Tomando os estudos de Ens, Eynng e Gisi (2009, p. 261), apoiadas em Campos⁷⁰ (2003), com relação às políticas de formação de professores, as autoras apontam que as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, deram um novo rumo ao processo de formação inicial do professor ao voltarem-se para a sua profissionalização – “profissionalizar o professor”, entretanto, é perceptível que predomina um distanciamento entre o que dizem as políticas educacionais brasileiras com relação à valorização do profissional docente e as atuais condições no qual este está sendo formado, pois como explicam Souza e Villas Bôas (2011, p. 46) há ainda a necessidade das políticas considerarem aspectos como “o sujeito que se forma, as condições sob as quais ele se forma e o processo de produção e de sua profissionalização”, uma vez que o slogan “profissionalizar o professor” remete à ideia de um trabalho que ainda não atingiu o *status* de profissão (ENS; GISI, 2010, p. 46).

Por isso, ao tomar a questão da profissionalidade docente frente a esse cenário formativo bem como às condições de exercício profissional docente, é fundamental considerar o que Gatti (2009) aponta acerca da necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e de sua carreira, de outro (GATTI, 2009, p. 98).

⁷⁰ CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-103.

5. ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE E PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa empírica realizada neste estudo à luz do referencial teórico adotado, desvelando o conteúdo das representações sociais dos estudantes participantes desta investigação acerca das características do professor para o exercício da profissão na escola, ou seja, dos elementos de profissionalidade fundamentais ao exercício da profissão, portanto, visando atender ao objetivo que nos propusemos atingir, qual seja, analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes concluintes do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR, para o exercício da docência na educação básica.

Ressaltamos aqui, que os estudos no âmbito das representações sociais são pertinentes ao contexto escolar por elas serem influenciadas pelo modo como os sujeitos vivenciam seu processo formativo, como explica Jodelet (2001, p.22), as representações sociais como um fenômeno cognitivo, que

[...] envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas.

Para tanto, definimos a estrutura para apresentação dos resultados empíricos desta pesquisa, na qual sistematizamos a análise e discussão que acompanha cada conjunto de resultados, que se complementam e dialogam:

- Inicialmente, apresentamos uma análise descritiva dos resultados obtidos no questionário de perfil, por meio de quadros, tabelas e gráficos acerca do perfil dos 165 estudantes que participaram desta pesquisa;
- Prosseguindo, são apresentados os resultados da análise prototípica da expressão indutora “características do professor para escola básica” evocadas pelos estudantes concluintes do curso de Pedagogia das três IES pesquisadas e organizadas pela OME, apresentado em um *quadro de quatro casas* contendo o conteúdo e a organização das RS por sua disposição nos quadrantes, possibilitando a interpretação do sistema central e periférico das representações sociais dos estudantes;

- Na sequência, apresentamos a análise de similitude expressa por meio de grafos denominados “árvore máxima”, cuja imagem permite a visualização do grau de conexidade dos elementos identificados na análise anterior, possibilitando-nos validar ou questionar o provável núcleo central das representações sociais pesquisadas no âmbito das três instituições;
- Continuando, apresentamos os resultados e discussões provenientes do grupo focal — sessão única em cada *lócus* pesquisado realizada com os participantes das respectivas instituições de ensino, tendo como ponto de partida os elementos de profissionalidade visualizados na árvore máxima resultante da análise de similitude, que serviu como motor para as discussões tecidas pelos estudantes, o qual possibilitou-nos a confirmação e validação dos elementos centrais da representação social;
- Por fim, apresentamos os elementos de profissionalidade emergidos nas RS, organizadas na interlocução com as disposições de profissionalidade esboçados por Nóvoa (2009) e as políticas de formação inicial de professores para educação básica.

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa empírica permitiu conhecermos as dimensões relacionadas ao seu aspecto pessoal, acadêmico e profissional para melhor compreensão de quem são os sujeitos e da realidade na qual estão inseridos. Para tanto, antes de apresentarmos os resultados e análise dos dados empíricos relacionado ao objeto de estudo, tecemos algumas considerações acerca do perfil dos participantes conforme questionário aplicado (APÊNDICE B), em que obtivemos informações que nos permitiram identificar as dimensões acima citadas, dos 165 estudantes que participaram dessa pesquisa.

Na Tabela 4, apresentamos o perfil etário dos participantes da pesquisa correspondente aos três campos pesquisados (IES - A, B, C), que mostra uma predominância da faixa etária entre 18 a 24 anos para as três IES, correspondendo a (60,38%) dos 53 participantes da IES – A; (53,45%) dos 58 participantes da IES – B e, (57,40%) dos 54 participantes da IES – C. Em seguida, aparece a faixa etária de 25 a 34 anos correspondendo a (35,84%) dos 53 participantes da IES - A; 22,41% dos 58 participantes da IES – B e, (29,62%) dos 54 participantes da IES – C. Na sequência,

temos a faixa etária 35 a 44 anos a qual concentra uma variação entre as três IES sendo: (3,78%) para IES – A; (19%) para a IES – B e, (11%) dos 54 participantes das IES – C. Por último, a faixa etária de 45 a 54 anos, aparece apenas na IES – B correspondendo a (5,18%) do total de 58 participantes e, apenas (2%) dos 54 participantes da IES – C. Esses resultados demonstram que a idade predominante dos participantes que cursam o ensino superior dos grupos pesquisados situam-se entre 18 a 24 anos, seguido do intervalo entre 25 a 34 anos.

Tabela 4 - Perfil etário dos participantes da pesquisa.

FAIXA ETÁRIA	IES A	IES B	IES C
18 a 24 anos	32	31	31
25 a 34 anos	19	13	16
35 a 44 anos	2	11	6
45 a 54 anos	--	3	1
55 a 64 anos	--	--	--
64 anos ou mais	--	--	--
Total	53	58	54

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016.

Observa-se, no universo pesquisado ilustrados na Tabela 5 (abaixo) o predomínio de participantes do sexo feminino, situação que comprova que o processo de feminização na docência, como indicam Gatti e Barreto (2009, p. 161)⁷¹ ao constatarem em seus estudos no Brasil, que as mulheres são maioria absoluta no “magistério das séries iniciais do ensino fundamental da educação infantil”.

Tabela 5 - Sexo dos participantes da pesquisa

SEXO	IES A	IES B	IES C
Feminino	52	55	53
Masculino	1	3	1
Total	53	58	54

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016.

⁷¹ No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24).

Em relação ao estado civil dos participantes dos três grupos pesquisados ilustrados na Tabela 6, registrou-se a seguinte distribuição: 34 (64,15%) da IES – A; 31 (43,45%) da IES – B e, 35 (64,81%) da IESC – C, informaram seu estado civil como “solteiro”. Para o “casado ou união estável”, tivemos a seguinte configuração: 18 (33,96%) para IESC – A; 26 (44,82%) para IES – B e, 18 (33,33%) para IES – C. O estado civil “viúvo” não foi informado pelos participantes neste estudo. Para “separado” tivemos 1 participante para a IES – A, bem como, na IES – B. A IES – C, tivemos 1 participante para o estado civil “divorciado”.

Tabela 6 - Estado civil dos participantes da pesquisa

ESTADO CIVIL	IES A	IES B	IES C
Solteiro	34	31	35
Casado ou União Estável	18	26	18
Viúvo	--	--	--
Separado	1	1	--
Divorciado	--	--	1
Total	53	58	54

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletados entre os meses de agosto e setembro/2016.

Já na Tabela 7, na sequência, é possível visualizar a formação acadêmica dos participantes, evidenciando que 16 (30,18%) dos participantes da IESC – A realizaram o ensino médio nível magistério; enquanto na IES – B, esse número corresponde a 11 (18,96%) e, na IES – C, foram 9 (16,67%) os participantes que informaram ter cursado o ensino médio – magistério. Quanto ao percentual de participantes que fizeram o ensino médio propedêutico, tivemos a seguinte distribuição: 37 (69,81%) – IES A; 45 (77,58%) – IES B e, 38 (70,37%) – IES C. Além disso, 2 (3,78%) da IES A, 2 (3,45%) IESC B e, 7 (12 %) IES C, informaram já ter cursado uma outra graduação.

Tabela 7 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

FORMAÇÃO ACADÊMICA	IES A	IES B	IES C
Ensino Médio – Magistério	16	11	9
Ensino Médio	37	45	38
Possui outra graduação?	2	2	7
Total	53	58	54

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016.

Os dados pertinentes a Tabela 8, a seguir, mostram também que há pouca diferença entre a escolaridade da mãe e a do pai, porém, permite visualizar dois aspectos que chamam a atenção: primeiro a presença ainda do analfabetismo entre os pais desses participantes, representados por 4 pais no grupo pesquisado da IES A; 9 pais do grupo pesquisado da IES B e, correspondendo a 2 da IES C.

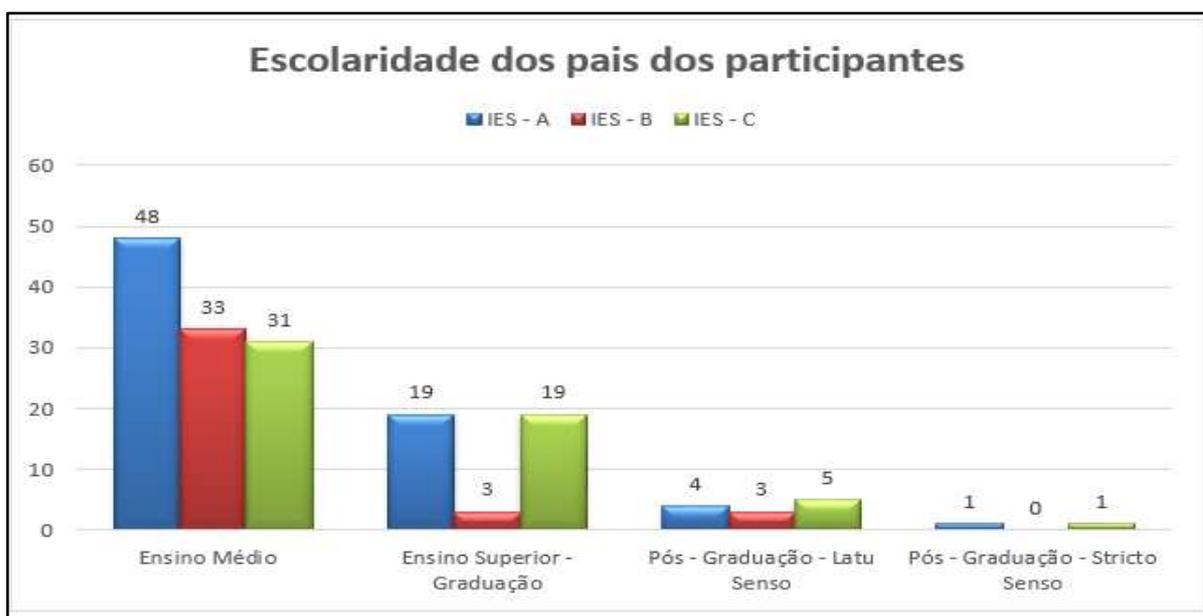
Tabela 8 - Escolarização dos pais dos participantes da pesquisa.

ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS	IES A		IES B		IES C	
	MÃE	PAI	MÃE	PAI	MÃE	PAI
Analfabeto	2	2	4	5	1	1
Ensino Fundamental I	7	9	22	26	14	16
Ensino Fundamental II	8	6	9	11	12	8
Ensino Médio completo	22	26	18	15	15	16
Ensino Superior	10	9	2	1	10	9
Pós-Graduação – Latu Senso	3	1	3	-	2	3
Pós-Graduação – Stricto Senso	1	--	--	-	--	1

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016.

O segundo aspecto corresponde ao nível elevado de escolaridade dos pais dos participantes referente as IES: A e C, em relação ao ensino superior quando comparados aos pais dos participantes das IES C, comprovados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Escolaridade dos pais dos participantes das IES pesquisadas.



Fonte: a autora, 2016.

Indicam Gatti e Barreto (2009, p. 166) que a “escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes”. Esses dados reiteram e fortalecem, ainda, que em geral os filhos tiveram maiores oportunidades de atingir um nível maior na sua escolaridade em relação aos pais, o que pode ser comprovado nos resultados deste estudo quando traçado um comparativo desses dados conforme ilustram os dados obtidos o que constitui num fator agregador ao “capital cultural” propiciando “um importante distintivo social” (GATTI; BARRETO; 2009, p. 166). Convém destacar que:

as dimensões que constituem a profissionalidade docente estão fortemente articuladas com a história de vida dos professores. Estas dimensões indicam os significados atribuídos pelos professores aos acontecimentos, fases e aprendizagens que perpassam os caminhos até a tomada de decisão pela docência (HOLBOLD, 2005, p. 280).

Com relação à jornada de trabalho dos participantes, os dados da Tabela 9 revelam que a maioria dos estudantes trabalham perfazendo uma jornada, que varia entre 21h a 40h semanais. Isso é aparente no grupo pesquisado da IES A, constituindo para 21h a 30 semanais, a seguinte distribuição: 18 (34%) IES A; 12 (20,68%) referente a IES B e, 11 (20,37%) do grupo da IES C. Na sequência, temos para a jornada de 31h a 40h, 25 (31,10%) correspondendo a IES B; 18 (33,34%) para a IES C e, 19 (35,85%) IES A. Quanto aos estudantes que não trabalham, o número foi reduzido perfazendo 16 (29,62%) participantes do grupo pesquisado IES C; 10 (18,86%) para a IES A e, 8 (14,71%) para a IES B.

Tabela 9 - Jornada de trabalho semanal dos participantes

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	IES A	IES B	IES C
Não trabalha. Apenas estudante.	10	8	16
Até 20 horas	6	13	9
De 21 a 30h	18	12	11
De 31 a 40h	19	25	18

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016

Na continuidade da pesquisa, foi solicitado que os participantes assinalassem seu nível de satisfação em cursar a Licenciatura em Pedagogia. Os dados da Tabela

10, a seguir, mostram o alto nível de satisfação dos estudantes, prioritariamente, daqueles do grupo da IES – B, com 41 (70,70%), seguido de 37 (68,51%) da IES – C e, por último, a IES – A com apenas 24 (45,28%) dos participantes. O nível médio de satisfação dos estudantes em cursar a Pedagogia, situa-se com 17 (29,31) para a IES – B; 16 (29,62%) para a IES – C e, 28 (52,83%) correspondendo a IES – A. O nível baixo foi mencionado apenas pelos participantes da IES B e C.

Tabela 10 - Nível de satisfação em cursar a Licenciatura em Pedagogia

NÍVEL DE SATISFAÇÃO	IES A	IES B	IES C
Alto	24	41	37
Médio	28	17	16
Baixo	1	--	1
Ruim	--	--	--
Outros...	--	--	--

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016.

Os participantes que declararam alto nível de satisfação em cursar a licenciatura em Pedagogia, justificaram desde a preparação para o mundo do trabalho, a educação promove a transformação da sociedade abrindo novas portas para o conhecimento, conforme são apresentados em alguns relatos:

Estou satisfeita com a escolha que fiz, amo o que faço e o curso de Pedagogia está sendo muito melhor do que imaginei (E38B⁷²)

Eu adorei em cursar a graduação, faz pensar em que o mundo pode melhorar, principalmente, por meio da educação (E12B).

Superou minhas expectativas e abriu novas portas de conhecimento (E29B)

Sinto que a graduação me proporciona uma formação ampla e preparação para atuar no mercado de trabalho (E12A)

Pois com esse curso viso uma melhoria em minha vida financeira e cultural, além de uma oportunidade em poder contribuir para mudar o futuro de muitas crianças (E34A).

É um curso que me auxilia a pensar de forma ampla a sociedade e o papel da educação nesse contexto (E44C).

⁷² Estudante da instituição de ensino pesquisada A, B, C.

Uma profissão que me realiza como ser humano e que me faz acreditar na mudança por meio da educação (E5C)

O curso nos prepara para o mercado de trabalho e inspira o seu aluno a ser eterno pesquisador (E51C)

Por outro lado, encontramos relatos dos estudantes que indicaram nível médio de satisfação em relação ao curso, como indicam os relatos seguintes:

O curso prepara muito com foco na docência e deixa a desejar em outros contextos (E11A).

A profissão é desafiadora, porém, muito pouco valorizada, isso desmotiva um pouco (E32A).

O que os professores passam na teoria, eles mesmos não utilizam na prática, tornando o processo educativo na graduação ainda mecânico (E18A)

Não encontrei no curso embasamento teórico o suficiente para o trabalho com a EJA, ou gestão, por exemplo, como esperava (E16A).

Carência de mais vinculação teoria-prática nas aulas (E49A)

Não atende a realidade das escolas, afirma formar professores, no entanto, sinto que estou saindo do curso com pouca capacitação, apesar de saber que estou apenas no início de uma formação pedagógica. Além disso, apresenta outros contextos, mas não prepara devidamente para atuar neles (E37A)

O foco do curso está no aprofundamento da docência, fugindo do aprofundamento para atuar em outros contextos (E10A)

Predomínio da teoria sobre a prática. Acredito que deveria ser mais prático (E48A)

Considero a instituição muito boa, porém, com lacuna quanto ao currículo de nosso curso (E30C)

Durante essa graduação fomos bombardeados com os contras da profissão, o que acaba de certa forma, desanimando (E42C)

Os participantes também foram solicitados a informarem sua pretensão em assumir a profissão docente após a concluir a formação. Os dados da Tabela 12 indicam que um alto interesse de todos pela docência, correspondendo a 50 (86,20%) do grupo pesquisado da IES B; 46 (85,81%) do grupo pesquisado da IES C e, 44 (83,01%) para o grupo da IES C, conforme ilustra a Tabela 11.

Tabela 11 - Pretensão pela docência após a formação

STATUS	IES A	IES B	IES C
Sim	44	50	46
Não	2	3	4
Talvez	7	5	4

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016

Em relação ao estar preparado para assumir a docência, foi solicitado aos participantes que respondessem a essa indagação enquanto estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os participantes da IES B, evidenciaram possuírem uma maior preparação, em que 30 (51,72%) responderam sim a essa questão. Entre os participantes da IES C, o índice ficou em 27 (50%). Já a IES A, foram 23 (43,39%) que assinalaram sim. A Tabela 12 apresenta esses resultados.

Tabela 12 - Preparação para a docência

STATUS	IES A	IES B	IES C
Sim	23	30	27
Não	3	9	7
Mais ou menos	27	19	20

Fonte: organizado pela autora, a partir dos dados coletado entre os meses de agosto e setembro/2016.

Dos participantes que indicaram estarem “mais ou menos” preparados para assumir a docência após a conclusão do curso, justificaram da seguinte forma:

Pelo motivo do nosso currículo ser amplo demais e perder algumas especificidades. Temos uma abordagem geral em algumas disciplinas (E45C).

Não me sinto apta a ser professora ou pedagoga em uma escola, pois na minha formação houveram defasagens em algumas disciplinas, por mim por questões de tempo mesmo, mas também, por conta dos próprios professores no trabalho em sala (E29C).

Não. Porque é uma grande responsabilidade ser professor e, isso, me gera certa insegurança (E53C).

Acredito que a universidade ainda não tem a teoria integrada à prática tanto quanto é necessário para assumirmos a docência na escola (E33C).

Acredito que teoricamente, estou preparada sim, mas não existe dentro da universidade a possibilidade concreta de unir a teoria com a prática, apesar dos estágios que são insuficientes ainda (E30C).

Nosso curso é extremamente teórico. Não sei se estou de fato preparada para assumir a docência. Temos muita teoria e pouca prática (E43C).

Alguns conteúdos, metodologias e teorias não são aprofundadas em nosso curso, tornando uma sensação de insegurança para o exercício da docência (E18A).

Preparado ainda não. Porque o ambiente escolar é complexo, e por isso, exige maior qualificação do professor (E21A).

Não. Pois irei precisar de especializações para atuar na área da educação especial, gestão e a EJA, por exemplo. Pois não há profundidade nessas áreas aqui em nossa formação (E47C).

Acho que a teoria e prática deveriam caminhar mais juntas na universidade. Em nosso curso, temos muita teoria e pouca prática (E50C).

A graduação é como se fosse uma “pincelada”, a pedagogia é muito mais que isso, é preciso compreender mais por meio da busca contínua de conhecimentos (E28B).

É necessário estudar mais, buscar novos saberes, ter autonomia de sala para ser um bom professor. Sinto que preciso me capacitar mais, buscar novos conhecimentos, pois o que adquirimos aqui, não é o suficiente (E45B).

É necessário aliar a prática para me tornar mais preparada, ou seja, algo que só o cotidiano da docência me dará (E32B).

Dentre os participantes que responderam “sim” quanto a preparação para assumir a docência após formar-se, indicaram que devido já possuírem experiência na área, se sentiam preparados, como relata o EIC-16: “por já estar trabalhando na área, conheço a realidade da escola e isso nos faz sentir mais segurança daquilo que nos aguarda”. Outro estudante (EIA-38), também revela que “me sinto preparada sim, pois já tenho experiência de 4 anos na rede pública de ensino atuando na educação infantil. Mas apenas com a graduação, não me sentiria preparada”. E ainda, pela “necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho, pois preciso aceitar esse desafio, mas não me sinto bem preparada ainda” (EIC-46). A estudante 12 da IES-A, respondeu “sim, porque recebi as bases para exercer minha função como professora ou pedagoga de forma eficaz. Mas sinto que isso exigirá muita pesquisa de minha parte e constantes atualizações para dar conta”. Dois estudantes da IES-B, responderam da seguinte forma:

Porque eu estudei 4 anos e me qualifiquei para isso (E13B).

Sim, me sinto preparada pois tive a base aqui no curso, o que preciso saber para ser um bom profissional e, também, porque aprendi que preciso sempre estar buscando mais para responder aos desafios da profissão (E6B).

Os participantes que indicaram “não” estarem preparados para assumir a docência, justificaram que “a universidade trata da realidade ilusória, e não compreende a real demanda e o ambiente que a escola atende e se tornou” (EIC-15). Outro diz: “são muitos os desafios na escola e ainda possuo pouca experiência, pois os estágios são insuficientes, então, assumir a docência me dá certo receio” (EIC-42). A estudante 11-IESC também aponta o estágio como motivo principal para não prepará-la adequadamente para assumir a docência: “acredito que mesmo com uma extensa carga horária os estágios não proporcionam experiência prática, apenas observação. E na teoria, as disciplinas de metodologia de ensino, foram muito curtas e sem prática”. Já a EIA-15, declarou que “temos muita teoria que não se assemelha à prática do dia-a-dia da escola”. Porém, um relato da EIA-26 nos chama a atenção, “acredito que sempre temos que buscar mais, ou seja, talvez nunca estaremos preparados”. “Sabemos que a prática muito se diferencia da teoria e, acredito que somente aliando as duas no cotidiano da escola e muita formação continuada, me trará competência necessária para a docência” (EIB-40).

Em síntese, após a caracterização dos participantes da pesquisa empírica, ficou evidente que a maioria, entre os três grupos pesquisados, é composta por estudantes mulheres, em grande maioria solteiras, com faixa etária variando entre 18 a 24 anos perfazendo mais da metade (55%) aproximadamente e, de 25 a 34 anos somando aproximadamente 30% do total de participantes em cada grupo.

Na continuidade, procedemos a análise prototípica do conteúdo e organização das representações sociais dos participantes por grupo de IES pesquisadas sobre o termo indutor desta pesquisa, na perspectiva da Teoria do Núcleo Central.

5.2. ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE E PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE PROTOTÍPICA

Partindo das orientações de Abric (2003, p.60) que “a teoria do núcleo central tem uma consequência essencial: estudar uma representação social é em primeiro lugar e antes de tudo, procurar os constituintes do Núcleo Central”, que apresentamos primeiramente os resultados da técnica da análise prototípica desenvolvida por Vergès (1992) e, utilizada nesta pesquisa para termos acesso a caracterização

estrutural das representações sociais na perspectiva da abordagem estrutural, que considera que toda representação é uma organização significativa, tendo em vista que “Uma representação social apresenta como característica específica a de ser organizada e torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, dando-lhe significado” (ABRIC, 1998, p. 31), que por sua vez, é formada por um duplo sistema de unidades cognitivas organizadas numa estrutura de conhecimento, o sistema central (núcleo central da RS) e o sistema periférico, cada qual com seu papel específico e complementar, funcionando como uma “entidade”, ou seja:

Uma representação social é um sistema sócio-cognitivo com uma organização específica: ela é organizada em torno de um Núcleo Central - constituído por um número bem limitado de elementos - que lhe dão seu significado (função geradora) e determina as relações entre seus elementos constituintes (função organizadora) (ABRIC, 2003, p. 59-60).

Fundamental retomar ainda, a importância que esse duplo sistema (NC, NP) adquire no estudo das RS nessa vertente, como explica Abric (2001, p. 27):

É a existência deste sistema duplo permitindo compreender um dos características essenciais da representação social que podem aparecer como contraditórias: ambos são estável e móvel, rígida e flexível. Estável e rígida porque elas são determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores compartilhados pelos membros grupo; móvel e flexível, porque eles são alimentados experiências individuais e integrar os dados da experiência vivida e da situação específica, mudança nas relações e práticas sociais em que os indivíduos ou grupos estão inscritos⁷³.

Este tipo de análise — prototípica, processada pelo *software* EVOC (2000) possibilitou neste estudo identificarmos os elementos do provável núcleo central das representações sociais e seu sistema periférico, a partir dos dados coletados no teste de Associação Livre de Palavras (TALP) aplicado aos participantes dos três *locus* pesquisados (IES A, B, C), sobre a expressão indutora: “Características do professor para escola de educação básica”.

Lembrando que no primeiro quadrante do *quadro de quatro casas* gerado pelo EVOC, lado superior esquerdo, situa-se o sistema central e que está relacionado à memória coletiva do grupo, é mais rígido e resistente a mudança. Nele estão

⁷³ Es la existencia de ese doble sistema lo que permite entender una de las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria: son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos.

presentes os elementos do provável núcleo central das representações sociais, pois apresenta vocábulos com alto valor simbólico devido possuir maior frequência e serem prontamente evocados, como esclarecem Walchelke (2009, p. 105) que segundo essa análise:

[...] palavras com uma frequência elevada em comparação com as demais, e que tenham ordens médias de aparição, compõem o primeiro quadrante (também chamado quadrante do núcleo central), constituindo um conjunto em que provavelmente se encontrariam os elementos centrais da representação”.

Nos demais quadrantes, encontram-se os elementos do sistema periférico que se destacam pela natureza condicional e funcional da representação social e pelo seu caráter flexível e prático da representação. Esses elementos periféricos permitem a integração de experiências e histórias individuais, além de estabelecer a interface entre o núcleo central e a realidade cotidiana dos indivíduos, na qual as representações sociais são construídas (ABRIC, 2001). Nele, estão contidos elementos com aspectos mais individualizados, sendo mais flexível, heterogêneo, e sensível ao contexto imediato. Pois, “[...] face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” (ABRIC, 2000, p. 32). Os quadrantes desse sistema possuem características diferentes, a saber: quadrante do canto superior direito (1ª periferia), composto por evocações de maior frequência, porém, foram lembradas tardiamente pelos sujeitos. O 3º quadrante denominado zona de contraste, possui alto valor simbólico (evocadas primeiramente), mas por um número reduzido de participantes. Já o último quadrante (2ª periferia) contempla os elementos evocados tardiamente pelos participantes desta pesquisa e com baixa frequência, ou seja, trata-se de um quadrante com pouco significado por congregar elementos um pouco menos importantes no contexto das RS.

Depreendemos que o software EVOC realiza apenas um tratamento qualificado dos dados, cabendo ao pesquisador interpretá-los à luz da teoria, que nesta pesquisa, centra-se na Teoria do Núcleo Central de Abric (1994, p. 10) e, entendendo, de um lado, que negligenciarmos o conteúdo dos fenômenos das RS das quais buscamos conhecer, nos coloca num vazio científico e na contramão do primeiro objetivo

específico⁷⁴ elencado para este estudo, e de outro, que esta constitui-se em uma primeira tentativa de confirmação da centralidade das RS provenientes da pesquisa empírica, apresentada no próximo tópico, separadamente, a análise prototípica oriunda desta investigação decorrente das três Instituições pesquisadas, e sua respectiva interpretação.

Ressaltamos que para o nosso principal objetivo nesta parte do estudo, interessa mais conhecermos e analisarmos o provável núcleo central das representações sociais de cada grupo pesquisado por seu “[...] ‘caráter prototípico’, ou por sua ‘saliência’ nas palavras de Moliner (apud SÁ, 1996, p. 117), até porque, de acordo com a Teoria do Núcleo Central de Abric (1994, p.19) tomada como referência nesta pesquisa, a organização de uma representação reserva uma característica bem particular, de que “não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado”.

O foco central da análise a seguir, se concentra no provável NC sem desprezar o sistema periférico, até porque, eles se complementam e dialogam, como explica Oliveira (et. al., 2005, p. 590) que “os elementos periféricos de uma representação estabelecem uma interface entre o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações”. Enquanto os elementos do núcleo central caracterizam a parte rígida da representação, menos sensível a mudanças, portanto, as RS mais cristalizadas pelo grupo pesquisado situado na dinâmica do cotidiano no contexto de uma sociedade pensante (MOSCOVICI, 1961).

5.2.1. Análise interpretativa do sistema central e periférico: *corpus* IES – A

A Tabela 13 contempla os resultados do EVOC provenientes da **IES – A**, ou seja, o *quadro de quatro casas* contendo a organização e estrutura da expressão indutora pesquisada a partir da ordem média de evocações (OME).

⁷⁴ Identificar e analisar o conteúdo e a estrutura das Representações Sociais emergidas pelos estudantes participantes desta pesquisa, sobre profissionalidade docente – análise prototípica.

Tabela⁷⁵ 13 - Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS dos estudantes da IES –“A”, N=53, organizado pela OME sobre as características do professor para escola de educação básica

ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS DA PRIMEIRA PERIFERIA		
Elementos	$f \geq 6$	OME < 2,7	Elementos	$f \geq 6$	OME $\geq 2,7$
Atualizado	6	2,500	Criatividade	9	2,778
Competente	12	1,667	Dedicação	6	3,333
Comprometido	9	2,222	Inovador	9	3,333
Conhecimento	6	2,167	Mediador	8	2,875
Dinâmico	10	2,600	Paciente	13	3,231
			Pesquisador	13	3,000
			Preparo	7	2,857
			Responsabilidade	10	3,000
ELEMENTOS DA ZONA DE CONTRASTE			ELEMENTOS DA SEGUNDA PERIFERIA		
Elementos	$f < 6$	OME < 2,7	Elementos	$f < 6$	OME $\geq 2,7$
Determinado	4	2,250	Afetivo	3	3,333
Educado	3	2,667	Amor	3	4,000
Formação	3	1,667	Atento	4	3,500
Organização	4	2,250	Estudioso	5	3,000
			Ético	3	3,667
			Flexível	3	4,000
			Formação Continuada	3	4,667
			Profissional	3	4,000
			Questionador	5	3,400
			Respeito		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados pelo EVOC, em 2015.

Encontramos na configuração do *quadro de quatro casas* deste grupo (Tabela 43), no **primeiro quadrante superior esquerdo**, os seguintes elementos do **provável núcleo central** da representação: “**atualizado**” (f=6; OME=2,500), “**competente**” (f=12; OME=1,667), “**comprometido**” (f=9; OME=2,222), “**conhecimento**” (f=6; OME=2,167) e “**dinâmico**” (f=10; OME=2,600). São elementos que possuem alto valor simbólico pela maioria dos sujeitos que as evocaram prontamente. Tem-se, portanto, alto grau de frequência e baixa ordem média de evocação (OME).

Entendendo que o núcleo central está ligado à memória coletiva do grupo constituindo a base comum e consensual de uma representação (ABRIC, 2003), podemos inferir que tais elementos, expressam valores e princípios perpassando as dimensões pessoais e profissionais da profissionalidade (NÓVOA, 2009).

⁷⁵ Adaptado pela autora a partir do modelo da tabela de Favoreto (2013).

Dentre esses cinco elementos do provável NC, verificamos que o vocábulo “competente” assume o *ranking* de destaque na representação desse grupo de estudantes, apresentando uma frequência igual a 12 e com baixa ordem média de evocação (1,667). A escolha desse elemento é justificada a partir das seguintes respostas:

O professor deve ser um profissional competente naquilo que faz, desempenhando sua função com bastante sucesso e paciência (E53A).

Escolhi ser competente, pois necessitamos estar em dia com todas as habilidades que um bom professor deve ter, para exercer a profissão na escola de hoje (E09A).

O professor tem que ter competência naquilo que faz, procurar sempre melhorar mais, e se aperfeiçoar naquilo que não domina muito bem (E30A).

Quando o profissional entra em sala de aula ele deve ter competência para criar uma dinâmica com a turma (E42A).

A partir dessas justificativas e considerando que na composição do núcleo central estão presentes elementos normativos relacionado ao sistema de valores dos sujeitos/grupo, bem como, elementos funcionais, relacionados à inscrição do objeto nas práticas sociais, com finalidade operatória, importantes para a realização da tarefa (ABRIC, 1994), podemos inferir que ser competente para esse grupo de estudantes está associado ao sentido de ser um bom professor na realização das tarefas pertinentes ao exercício da profissão desempenhando-as com sucesso como diz o E53A, para tanto, é preciso ter competência profissional para isso, como por exemplo, ter habilidade para criar um dinâmica como foi citado pelo E42A e reforçado pelo E30A ao enfatizar a necessidade de ter competência para fazer bem, buscando se aperfeiçoar naquilo que ainda não faz bem feito.

Segundo Gimeno Sacristán (1995, p. 74), a

competência docente não é uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Contribuindo com essa análise no tocante ao profissional competente, Ens (2006, p. 19), explica que:

[...] não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar *contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço.*

Outro elemento muito forte nesse grupo é “dinâmico” correspondendo a 10 evocações – frequência alta, com 2,600 na ordem média evocação (OME). A alta frequência, tal como competente, demonstra forte vinculação entre o fato de ser dinâmico como característica de competência. Entre as justificativas desse elemento, temos: *“O professor precisa de muitos métodos para trabalhar, antes de tudo, ser dinâmico, ensinando com diferentes dinâmicas” (E2A).*

Já o elemento “comprometido” evocado por 09 estudantes com OME (2,222), assinala outra característica que vem reforçar o sentido de competência para o grupo investigado. O aspecto subjetivo de ser um professor comprometido, expressa uma preocupação que o professor precisa ter com a educação dos seus alunos, vejamos:

Um professor comprometido faz com que o seu trabalho seja eficaz, ele deve ter esse compromisso de fazer com que seu aluno desenvolva de acordo com suas habilidades e superando suas dificuldades, utilizando sempre da autonomia e curiosidade do aluno (E14A).

O professor precisa ser comprometido com sua profissão e seus alunos, até pelo fato deste enfrentar inúmeras barreiras em seu trabalho e não ser uma classe valorizada, então este precisa ter em sua mente o comprometimento com a educação para formar seus alunos (E29A).

Por fim, aparecem como prováveis elementos do núcleo central os vocábulos “conhecimento” e “atualizado” os quais foram lembrados pelo mesmo número de participantes, mas com valor simbólico menor que os demais nesse quadrante. Isto denota que o conhecimento está incompleto e precisa estar sempre em processo de atualização. O fato desses dois elementos aparecerem como um aspecto secundário dos demais elementos do provável núcleo central, nos remete à uma reflexão sobre a falta de uma clareza da função docente, haja vista que o “**conhecimento**” deveria ser o aspecto mais relevante na constituição da profissionalidade docente. Esse aspecto é lembrado pelo estudante E10A ao mencionar que *“O conhecimento é muito importante para o exercício da docência na escola básica, pois evita o senso comum, viabiliza um trabalho contextualizado e adequado ao público-alvo”.*

O conhecimento científico apresenta-se como um importante elemento para que o trabalho docente não se esvazie e, caia no senso comum, acentuando a necessidade do domínio do conteúdo que lhes permita atender as necessidades dos seus alunos propiciando uma formação crítica e reflexiva. Nóvoa (2009, p. 12) menciona que o domínio científico de uma área de conhecimento, “[...] é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento todo o resto é ilusório”. Para o autor, o domínio do conhecimento científico é condição *sine qua non* para o exercício da profissão docente. Vejamos a justificativa do estudante (E04A) que corrobora com este ponto:

Acho que para ser professor é necessário ter muito conhecimento, não como detentor do mesmo, ele precisa ter competência para ser professor. Hoje qualquer um que venha dar aula ele é chamado de professor e não necessariamente tenha estudado para isso, o professor é antes de tudo, um profissional, por isso tem que ter conhecimento (E04A).

Tardif (2002, p. 230) explicita a necessidade de reconhecimento do professor como "sujeito que possui conhecimentos e um fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta". Podemos inferir também, que “conhecimento” foi indicado pelos estudantes como uma ressalva do seu caráter inconcluso, da necessidade de adquirir novos conhecimentos e, portanto, em permanente atualização, como mostra o depoimento do EA25: “*Que sem conhecimento, o professor não consegue transmitir o saber para os alunos. Por isso, é importante ele estar sempre atualizado para adquirir novos conhecimentos*”. Porém, cabe ainda ressaltar, que o conhecimento é visto nesses depoimentos como algo que se restringe a transmissão do saber, delegando ao aluno o papel passivo de receber a informação, o que é reforçado nesse depoimento: “*escolhi essa palavra, pois o professor tem que ter muito conhecimento para passar para seus alunos*” (E02A).

Não obstante, comungamos com a visão que ultrapassa a simples transmissão do saber para o exercício da docência, mas que promova a construção do conhecimento, principalmente, em face as exigências do contexto escolar hoje que exige um perfil de professor diferenciado, até porque, como esclarece Marcelo García (2009, p. 8):

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos acostumados, e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Por fim, da análise desse quadrante, é possível inferirmos que no exercício da profissão na escola básica é preciso ser competente (f=12), dinâmico (f=10) e comprometido (f=9) com a educação de seus alunos, mais do que procurar se manter atualizado em seus conhecimentos. No entanto, todos os elementos do provável núcleo central possuem um forte compartilhamento do objeto pelo grupo social pesquisado.

Reforçamos ainda, que a teoria do núcleo central propõe que esse quadrante é constituído por um ou alguns elementos, sendo possível caracterizar sua função entre normativo e funcional (ABRIC, 2000). Assim, ao tomarmos os três elementos que aparecem com maior frequência e valor simbólico nesse quadrante superior esquerdo, podemos agrupá-los segundo essas funções ao caracterizar os vocábulos competente e dinâmico à dimensão funcional no desempenho da docência para a escola básica, enquanto que o vocábulo comprometido circunscreve à dimensão normativa, que impõe ao professor vários aspectos da profissionalização docente.

Prosseguindo na análise prototípica das representações sociais, encaminhamos para explorar os elementos presentes nos quadrantes associados ao sistema periférico do *quadro de quatro casas desse grupo pesquisado*, lembrando que esses elementos são descritos por Abric (2000, p.32), como mais suscetíveis à influência do meio social e, portanto, passíveis de mudança mais rápido, ou seja, “[...] os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” (ABRIC, 2000, p.32).

A **Primeira periferia** — primeira coroa do sistema periférico localizada na parte **superior direita** do *quadro de quatro de casas*, integra elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram evocados tardiamente pelos participantes deste grupo, ou seja, esses elementos têm sua presença destacada no discurso dos participantes, pois possuem valor simbólico menor do que os elementos presentes no quadrante do provável núcleo central. O fato de não pertencerem ao provável núcleo central, apenas confirma sua relevância no que concerne à explicação e função dos elementos do provável núcleo central no contexto imediato da função docente no cotidiano da educação básica.

Nesse quadrante, identificamos os seguintes vocábulos: “**criatividade**” (f=9; OME=2,778), “**dedicação**” (f=6; OME=3,333), “**inovador**” (f=9; OME=3,333), “**mediador**” (f=8; OME=2,875), “**paciente**” (f=13; OME=3,231) “**pesquisador**” (f=13; OME=3,000), “**preparo**” (f=7; OME=2,857) e, também, “**responsabilidade**”

com (f=10; OME=3,000). Ao estabelecer a interface entre o núcleo central e a realidade cotidiana dos indivíduos, Abric (2002) salienta a relevância dos elementos periféricos para a interpretação pela qual as representações sociais são construídas e transformadas no contexto imediato.

Como elementos de maior valor simbólico, mas com frequência média, observamos a evocação dos vocábulos “criatividade”, “mediador” e “preparo” o que nos indica uma prevalência na questão da mediação e da criatividade como elementos constitutivos da preparação para a atuação docente competente na educação básica, como indica o E41A:

O professor deve ser mediador, para que haja aprendizagem fazendo com que seus alunos obtenham uma aprendizagem significativa. Ele deve mediar os conteúdos para que os alunos possam explorar e realizar suas próprias conclusões (E41A)

Em contrapartida, os elementos “pesquisador” e “paciente” obtiveram ambos um frequência alta com 13 evocações cada um. Isso ressalta a relevância do comprometimento e paciente ao desenvolver pesquisa, que demanda uma grande carga em disponibilidade de tempo para desenvolver pesquisas, apesar do interesse e comprometimento dos docentes com a pesquisa.

A partir das falas dos participantes abaixo indicadas, podemos pontuar as dimensões funcionais da docência nas representações, tais como a busca por uma formação inicial e continuada que abranja pesquisas vinculadas à sua autoformação e uma formação holística dos saberes relacionados às novas práticas que busquem um conhecimento que atenda às demandas sociais e culturais do público alvo da educação básica.

O professor pesquisador é aquele que inova à medida que a ciência é a cultura do mundo, sendo uma constante no processo de autoformação docente, como no processo de ensino e aprendizagem na busca novas práticas de qual a melhor forma de ensinar (E37A).

Considero que o mais importante é o professor ser um eterno pesquisador, pois na graduação entendi tal importância para a prática docente (E40A)

A pesquisa é fundamental para a educação, e o estudo e aprofundamento de conceitos e ensinamentos é essencial para uma boa qualidade de ensino. O professor ao pesquisar está reciclando e aprendendo novos conhecimentos que farão diferença na sua atuação (E47A).

Destarte, os elementos “paciência” e “dedicação” se configuram na representação dos estudantes como um valor simbólico igual, o que nos leva a

considerá-los como fatores essenciais ao exercício da profissão, uma vez que *“trabalhar como professor é uma tarefa que estressa e muito difícil de realizar na escola, por isso, é preciso ter muita paciência e ser dedicado” (E44A).*

Os elementos “criatividade” e “inovador” também reforçam a ideia de dinamicidade e de atualização posto no quadrante do provável núcleo central, são referidos como no sentido que é por meio da criatividade e inovação que permite o professor buscar coisas novas para instigar seus alunos a prender assegurando uma prática qualificada, vejamos:

O professor criativo estuda, busca sempre melhorar e atender a todos os alunos com qualidade (EA33).

Ser inovador, porque o professor deve sempre buscar coisas novas para qualificar suas práticas (E23A).

O professor precisa ser inovador durante sua prática, buscando fugir do tradicionalismo, instigando seus alunos a aprender (E10A).

O vocábulo “responsabilidade” foi evocado por 10 participantes, mas evocado tardiamente. Isto implica que esse vocábulo está frequentemente presente na fala dos participantes, apesar de não terem clara a sua importância para a docência na educação básica, o que conflita com a questão do comprometimento indicado como provável núcleo central. Com base na análise das falas dos participantes dessa instituição, podemos deduzir que eles atrelam a responsabilidade a um comprometimento profissional com o discente ao invés de incluir a docência como caráter pessoal de desenvolvimento.

O professor antes de tudo deve ser responsável, pois ele remete ao aluno segurança no aprendizado (E48A).

O professor deve estar preparado para ajudar o aluno em todas as suas dificuldades, sejam elas na área educacional ou até mesmo quando o mesmo precisar de apenas uma atenção (E28A).

Após análise detalhada dos critérios de frequência e ordem média de evocação (OME) de cada vocábulo disposto no quadro, podemos inferir que todos eles se referem à dimensão pessoal e profissional da profissionalidade docente, fato este complementado pelo sentido postos pelos elementos do provável núcleo central.

Prosseguindo, temos o **quadrante inferior esquerdo** do quadro de quatro casas que de acordo com a Teoria do Núcleo Central (TNC), é denominado de **zona**

de contraste. Nela estão presentes os seguintes vocábulos “**determinação**” (f=4; OME=2,250), “**educado**” (f=3; OME=2,667), “**formação**” (f=3; OME=1,667) e “**organização**” (f=4; OME=2,250) integram a Zona de Contraste do *quadro de quatro casas* abrigando os elementos que foram evocados prontamente, portanto, importantes, com alto valor simbólico, mas apenas para um subgrupo minoritário de estudantes.

Considerando que esta pode indicar a existência de um subgrupo minoritário cuja RS encontra-se em processo de transformação, podendo “futuramente vir a constituir o possível núcleo central devido ao contexto que as representações emergem” ou então, corroboram com o núcleo central no sentido de complementá-lo (OLIVEIRA et al., 2005), neste estudo, inferimos que esses elementos corroboram ou contradizem com os elementos do provável núcleo central no sentido de compreender a cristalização ou transformação de uma representação social.

Vejamos o elemento “formação” que aparece com alto valor simbólico para três participantes reforça o elemento “conhecimento”, “atualizado”, “dinâmico” e “competente” do provável núcleo central, um deles expressa: *“escolhi a palavra formação como a mais importante, pois acho que a formação, seja para qualquer nível, é tudo. Sem formação, não tem como haver conhecimento e, por consequência, um bom profissional” (E51A).*

Os elementos “determinação” e “organização” relacionam-se com “comprometido”, pois *“O professor precisa passar por várias barreiras dentro de uma escola, e se ele não for determinado, saber realmente o que irá sofrer ele acabará desistindo da sua profissão. (EA01). Além disso, “educado” e “organização”, somaram-se a zona de contraste:*

Organizar a sala, o conteúdo, as avaliações, a rotina, entre outras ações é imprescindível para tornar claro o que se pretende e como pretende, assim, gestores, pais e alunos compreenderão melhor o processo de ensino e aprendizagem, e esse será mais aproveitado (E38A).

Finalizando esse bloco do sistema periférico, temos o **quadrante inferior direito**, constituindo a **segunda periferia** do *quadro de quatro casas* composta por uma variabilidade de elementos que foram tardiamente evocados por um pequeno número de participantes, ou seja, apresentam-se como elementos sem muita relevância na constituição da profissionalidade docente, mas mencionados no sentido de complementar o sentido dos elementos até o momento descritos e interpretados.

São eles: “afetivo” (f=3; OME=3,333), “amor a profissão” (f=3; OME=3), “atento” (f=3; OME=4,000), “estudioso” (f=4; OME=3,500), “ético” (f=5; OME=3,000), “flexível” (f=3; OME=3,667), “formação continuada” (f=3; OME=4,000), “profissional” (f=3; OME=4,667), “questionador” (f=3; OME=4,000) e “respeito” (f=5; OME=3,400).

Os vocábulos desse quadrante, indicam opiniões particulares sobre as características pessoais implícitas do docente como elementos de profissionalidade para educação básica. O fator subjetivo nesse quadrante, nos intriga a questionar a compreensão desses estudantes sobre a relação direta entre o pessoal e o profissional na constituição identitária do professor. A ausência dessa característica nos quadrantes anteriores antagoniza a esfera pessoal com a profissional, o que se torna um grande engano para a formação holística dos professores.

O sistema periférico conforme destaca Abric (1994, p. 79), opera como “interface entre a realidade concreta e o sistema central”, sendo constituído por diversos elementos heterogêneos que se organizam em torno do núcleo central, os quais a representação se ancora em uma determinada realidade concreta devido seu caráter móvel, flexível e sensível ao contexto imediato (ABRIC, 1994). Assim, ao se associar, na análise, os elementos do NC com os do sistema periférico do grupo geral deste estudo, pode-se entender o sentido e interpretar como os elementos do provável núcleo central se concretizam nas ações do cotidiano no grupo estudado, ou seja, os elementos do sistema periférico estão vinculados ao sentido atribuído pelos estudantes aos elementos presentes no provável núcleo central.

Em síntese, no que se refere a função geradora do NC, é possível destacarmos alguns aspectos que corroboram para o entendimento das RS desse grupo, como a da centralidade da representação parecer estar ancorada na concepção de um profissional “competente”, “dinâmico” e “comprometido” a qual se objetiva por ações que revelam neste grupo de participantes, a necessidade de buscarem muito conhecimento para desenvolverem a profissionalidade para o exercício profissional face aos desafios que enfrentam.

5.2.2. Análise interpretativa do sistema central e periférico: *corpus* IES – B

Os resultados obtidos pelo *software* EVOC provenientes do teste de associação livre de palavras aplicados aos estudantes do último período do curso de

Pedagogia da IES – B, expressos na Tabela 14, são apresentados pelo *quadro de quatro casas* contendo a organização e estrutura da das RS a partir da (OME).

Tabela 14 - Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS dos estudantes da IES “B”, N=58, organizado pela OME sobre as características do professor para escola de educação básica

ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS DA PRIMEIRA PERIFERIA		
Elementos	$f \geq 6$	OME <2,7	Elementos	$f \geq 6$	OME $\geq 2,7$
Comprometido	10	2,500	Criativo	13	2,846
Inovador	7	2,286	Crítico	13	3,462
Pesquisador	31	2,000	Dinâmico	10	2,900
			Mediador	8	3,625
			Paciência	11	2,727
			Reflexivo	11	2,727
			Responsabilidade	15	3,133
ELEMENTOS DA ZONA DE CONTRASTE			ELEMENTOS DA SEGUNDA PERIFERIA		
Elementos	$f < 6$	OME <2,7	Elementos	$f < 6$	OME $\geq 2,7$
Atencioso	3	2,000	Amigo	5	4,200
Determinado	5	2,600	Amor	5	4,000
Flexível	5	2,400	Autonomia	4	4,250
Formação	4	2,000	Competência	4	3,000
Gostar	3	2,333	Compreensivo	3	3,000
			Dedicado	5	2,800
			Empatia	3	5,000
			Ético	3	3,333
			Formação Continuada	5	2,800
			Interagir	3	3,333
			Metodologia	3	3,000
			Motivação	5	3,200
			Observador	3	5,000
			Persistente	3	3,000

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados pelo EVOC, em 2015.

No sistema central das RS desse grupo pesquisado, podemos identificar no **primeiro quadrante inferior esquerdo** denominado — **provável núcleo central**, os seguintes vocábulos: “**comprometido**” ($f=10$; $OME=2,500$), “**inovador**” ($f=7$; $OME=2,286$) e “**pesquisador**” ($f=31$; $OME=2,000$).

Para este grupo, o elemento “pesquisador” se destaca por ter sido evocado por muitos participantes e, por sua baixa frequência, ou seja, foram evocados prontamente, portanto, um elemento que adquire um alto valor simbólico nessa representatividade. Apreciemos a justificativa desse grupo:

Pesquisador porque sem pesquisar o ensinamento para o conhecimento se limita, e a capacidade para esclarecer e tirar dúvidas fica restringida. Um bom professor independente da área deve estar sempre pesquisando (E06A).

É fundamental que o professor esteja sempre pesquisando para oferecer a seus alunos, uma aula mais dinâmica e prazerosa (E11B).

O professor deve sempre estar estudando e pesquisando para estar atualizado face as mudanças do mundo contemporâneo (EB16).

De que adianta a formação do professor se ele não sabe pesquisar novos métodos de ensino, estratégias e novos conhecimentos para si e seus alunos. O professor que não pesquisa estagna no tempo, fica ultrapassado e perde ser valor profissional (E53B).

O professor precisa sempre se atualizando, buscar novos conhecimentos para aprofundar e inovar suas práticas facilitando a aprendizagem do aluno, neste ponto, a pesquisa é fundamental (E33B).

O significado do professor pesquisador hoje ele faz toda a diferença no âmbito escolar, pois através desta prática que o torna cada vez mais qualificado e importante na sociedade (E42B).

Pesquisador, pois tem que ser um agente transformador do conhecimento, buscando sempre o novo (E54B).

Da análise dessas representações, observamos que a “pesquisa” é para esses estudantes, o elemento central na profissionalidade docente para o exercício da profissão na escola assumindo vários sentidos, como o de manter-se atualizado frente aos novos conhecimentos propiciando inovações nas estratégias e métodos de ensino-aprendizagem que busquem responder às demandas de uma sociedade ávida pelo novo, e de sujeitos como agentes transformadores.

Nesse viés, destacamos o que diz a legislação ao propor que o professor invista em pesquisa como forma de desenvolvimento pessoal e profissional, ao estabelecer no Parecer CNE/CP nº5 o perfil do graduando em Pedagogia, no qual deverá, entre outros aspectos,

realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre seus alunos entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas (BRASIL, 2005, p.9).

Com relação aos demais elementos do provável núcleo central, identificamos os vocábulos “comprometido” (f=10; OME=2,500) e “inovador” (f=7; OME=2,286), como características essenciais para um professor que considere a pesquisa como

fator para seu desenvolvimento profissional relacionado à necessidade de buscar novos conhecimentos para inovar suas práticas e ir ao encontro das necessidades de seus alunos, justificadas pelos estudantes conforme abaixo:

O professor que tem comprometimento com seu trabalho, está preparado para enfrentar qualquer desafio que possa surgir durante sua carreira profissional (E01B).

Considero que o professor comprometido, torna-se responsável pelo que faz e, ao mesmo tempo, pesquisador, pois sempre busca na pesquisa o que é necessário para realizar o seu trabalho da melhor forma (E50B).

Um professor da escola básica, precisa ser comprometido para que assim possa alcançar os diversos objetivos e consiga chegar a um resultado positivo, para o ensino aprendizagem de seus alunos (E51B).

Buscar novos conhecimentos, inovar para levar aos alunos um aprendizado interessante e inovador, onde a sala de aula transforma-se em lugar prazeroso e não somente a obrigação (E23B).

O professor tem que inovar, buscar novos conhecimentos pois cada turma é de um jeito diferente da anterior, tem que buscar suprir as necessidades de seus alunos, estar e busca constante de novos conhecimentos (56B).

Na continuidade, o **quadrante superior direito** constituindo a **primeira periferia** do sistema periférico das RS, identificamos os seguintes elementos: **“criativo”** (f=13; OME=2,846), **“crítico”** (f=13; OME=3,462), **“dinâmico”** (f=10; OME=2,900), **“mediador”** (f=8; OME=3,625), **“paciência”** (f=11; OME=2,727), **“reflexivo”** (f=11; OME=2,727) e **“responsabilidade”** (f=15; OME=3,133).

Da análise desses elementos associados a dimensão pessoal da profissionalidade no tocante ao tato pedagógico, podemos inferir que adquirem papel de complementaridade ao núcleo central face a necessidade desses elementos se constituírem no cotidiano do exercício da profissão. O conjunto semântico agrupado por esses elementos caracteriza um perfil pertinente ao docente pesquisador, bem como complementa a ideia de comprometimento e inovação presente no quadrante referente ao provável núcleo central.

O elemento “responsabilidade” também é enfatizado, a partir da seguinte justificativa: *“Deve-se sempre ter responsabilidade para que seu trabalho seja significativo e que sua postura como profissional da educação tenha um “destaque” especial, tanto para o aluno quanto para todo meio profissional docente” (E20B).*

Já “criativo” e “crítico” adquirem a mesma frequência de 13, com OME (2,846) e (3,462), respectivamente. Vejamos o que dizem um deles: *“Crítico, ao passo de*

saber designar o que é certo ou errado, saber identificar a que passo o ato de educar se torna alienação dentro de outros interesses” (E55B).

Em relação aos demais elementos desse quadrante, observamos os atributos “dinâmico”, “mediador”, “reflexivo” e “paciência” como traços do professor comprometido com sua ação docente, assim como a aprendizagem do discentes, como demonstra as justificativas abaixo:

O professor tem que ter dentro de si a capacidade de ser versátil, e consciência que irá enfrentar diferentes desavenças e dinamismo dará ao professor a possibilidade de se adequar a diferentes situações (E40B)

Mediador é uma relação de troca com o aluno, onde o professor proporciona oportunidades de aprendizagem, fazendo com que o mesmo busque novos saberes (E31B)

O professor atual não pode ser mais professor tradicional e uma das formas de agir diferente, é sendo mediador, tanto do processo ensino-aprendizagem, quanto do relacionamento aluno-professor (E43B)

Reflexivo, capaz de refletir sobre suas ações e sua prática docente a fim de melhorar o necessário (E37B).

Na educação devemos ter paciência com a indisciplina dos alunos o tempo todo de aprendizado, alguns demonstram dificuldade e então, é preciso ter paciência para ensinar de várias maneiras, paciência com cobrança da equipe pedagógica, com os pais e com todos os trabalhos que o professor realizada extra classe (em casa) (E14B).

Em continuidade a análise do sistema periférico dessa IES, o **quadrante inferior esquerdo**, a **zona de contraste** composta pelos seguintes vocábulos: “**atencioso**” (f=3; OME=2,000), “**determinado**” (f=5; OME=2,600), “**flexível**” (f=5; OME=2,400), “**formação**” (f=4; OME=2,000) e “**gostar do que faz**” (f=3; OME=2,333). Convém lembrar que os elementos presentes neste quadrante, como já citado, embatem com o núcleo central, podendo reforçá-lo ou ainda, fazer parte dele futuramente.

O vocábulo “**formação**” destaca-se dentre os demais por ter sido evocado prontamente e com alta frequência. Isto denota que os estudantes projetam na “**formação**” grande parte de suas expectativas em relação à docência, o que evidencia o papel central da formação inicial na constituição da profissionalidade. Vejamos:

A formação ajuda o professor a desenvolver e construir todo o resto de que precisa para a sua atuação (E27B).

A primeira coisa que precisa para atuar é ter formação naquilo que deseja. Pois sem ela não se pode estar dentro da sala de aula, dando seu melhor e seu amor pela profissão (E28B).

Os vocábulos “atencioso”, “determinado”, “gostar” e “flexível”, podem ser associados a dimensão pessoal e afetiva da profissionalidade ligadas ao tato pedagógico, justificado pelas seguintes frases:

O professor deve ser flexível em tudo que faz, para que possa dar uma aula com sabedoria e com conhecimento, o professor flexível é aquele que elabora com sabedoria o seu plano de aula (E44B).

Hoje em dia o professor precisa ser mais flexível em sala de aula, pois na atualidade precisa entender o conteúdo e a realidade dos alunos, para isso, o professor deve ser flexível (E45B).

Se tem prazer no que faz, primeiro está bem quanto a si mesmo e, com isso, vai poder contribuir com outros e seu trabalho terá qualidade (E02B).

Gostar do que faz, ter amor a profissão, pois o professor deve sentir prazer em realizar seu trabalho, não fazer só por obrigação (E25B).

Na **segunda periferia (quadrante inferior direito do quadro)**, visualizamos os vocábulos: “amigo” (f=5; OME=4,200), “amor” (f=5; OME=4,000), “autonomia” (f=4; OME=4,250), “competência” (f=4; OME=3,000), “compreensivo” (f=3; OME=3,00), “dedicado” (f=5; OME=2,800), “empatia” (f=3; OME=5,000), “ético” (f=3; OME=3,333), “formação continuada” (f=5; OME=2,800), “interagir” (f=3; OME=3,333), “metodologia” (f=3; OME=3,000), “motivação” (f=5; OME=3,200), “observador” (f=3; OME=5,000) e “persistente” (f=3; OME=3,000). Notamos que elementos em sua maioria, com exceção de “formação continuada” e “metodologia”, estão relacionados à dimensão pessoal da profissionalidade enfatizando, porém, essa dimensão é reconhecida por um pequeno número de estudantes e, evocados tardiamente, não adquirindo, portanto, relevância no contexto da profissionalidade para exercer a profissão.

A análise desse *quadro de quatro casas* correspondente ao grupo da IES – B, revela em seu núcleo central aspectos pessoais sobrepondo ao profissional o qual é corroborado por seu sistema periférico, porém destacando RS que estão se constituindo por um pequeno grupo, ao indicarem a formação como essencial para a constituição da profissionalidade no exercício da profissão.

5.2.3. Análise interpretativa do sistema central e periférico: *corpus* IES – C

Na finalização desta análise prototípica, apresentamos neste item, os resultados do EVOC provenientes da IES – C, descritos na Tabela 15 que apresenta o *quadro de quatro casas* contendo a organização e estrutura da das RS a partir da ordem média de evocações (OME).

Tabela 15 - Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS dos estudantes da IESC “C”, N=54, organizado pela OME sobre as características do professor para escola de educação básica

ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS DA PRIMEIRA PERIFERIA		
Elementos	$f \geq 6$	OME < 2,7	Elementos	$f \geq 6$	OME $\geq 2,7$
Comprometido	20	1,900	Conhecimento	9	2,889
Dedicado	15	2,067	Criativo	11	3,273
Formação	6	2,571	Estudioso	6	3,000
Mediador	6	2,333	Ético	6	3,167
Responsabilidade	17	2,647	Interessado	6	3,500
			Paciência	21	3,286
			Pesquisador	7	3,429
			Respeito	6	3,000
ELEMENTOS DA ZONA DE CONTRASTE			ELEMENTOS DA SEGUNDA PERIFERIA		
Elementos	$f < 6$	OME < 2,7	Elementos	$f < 6$	OME $\geq 2,7$
Empatia	5	2,400	Afetividade	4	2,750
Leitor	3	2,333	Amor	4	3,500
Motivador	4	2,000	Compreensivo	5	4,600
			Didática	4	4,000
			Dinâmico	3	4,000
			Disciplina	3	4,667
			Flexível	4	3,750
			Gostar do que faz	3	3,667
			Organizado	4	3,750
			Planejamento	4	3,250
			Profissionalismo	3	4,000
			Sensível	5	3,400

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados gerados pelo EVOC, em 2015.

No quadrante do **provável núcleo central** (situado na parte superior esquerda do quadro), verificamos que os vocábulos “**comprometimento**” ($f=20$; $OME=1,900$), “**dedicação**” ($f=15$; $OME=2,067$), “**formação**” ($f=6$; $OME=2,571$), “**mediador**” ($f=6$; $OME=2,333$) e “**responsabilidade**” ($f=17$; $OME=2,647$) constituem-se como fortes indicadores da representação desse grupo.

Tomando, inicialmente, o vocábulo “comprometimento”, atestamos que este elemento foi referendado prontamente pela maioria dos estudantes, devido seu alto valor simbólico. Vejamos as justificativas dos participantes:

O professor comprometido com o seu trabalho faz com que ele promova mudanças, que faça a diferença, e que não abandone sua turma apesar das dificuldades (E09C)

Considero que se existir comprometimento do professor com a causa da Educação, ele fará todas as outras tarefas muito bem, considerando o outro como um possível ser plural (E44C)

O professor precisa ser comprometido com o que faz, principalmente, porque está lidando com pessoas que terão o seu futuro marcado com o aprendizado que transmitiram para seus alunos (E28C)

Considero o comprometimento muito importante porque esta profissão envolve a vida de muitas crianças e suas respectivas famílias. É necessário fazer sempre o melhor porque qualquer erro implicará diretamente na vida de muitas pessoas (E13C)

O professor precisa ser comprometido com uma formação social. É necessário ter clareza e compromisso com a educação, estar engajado. Pois o comprometimento do professor com o aluno e com a educação, faz toda diferença (E41C).

Acredito que o comprometimento com a profissão docente é de fundamental importância, pois faz com que o profissional busque ferramentas adequadas para ofertar à seus alunos uma educação de qualidade, que tem como foco principal, a formação integral e de respeito para o indivíduo (E14C)

Infelizmente, temos muitos profissionais na área que não tem compromisso em educar, razões que muitas vezes, estão preocupados apenas com a segurança profissional que o trabalho oferece, por isso, fazem da educação apenas uma transmissão de conhecimento, sem nenhum objetivo de transformação social (E17C)

Diante da fala dos estudantes, podemos inferir que o vocábulo “comprometimento” possui relação direta com aspectos mais associados à profissionalização do que a profissionalidade docente. Ao correlacionar comprometimento com formação, trabalho, educação e segurança profissional, os estudantes demonstram preocupação com sua profissão.

O termo “comprometimento” também se relaciona com “responsabilidade” e “dedicado” como elementos de segunda maior frequência, indicando que o professor comprometido com a sua profissão precisa se dedicar e responsabilizar-se na busca de uma ação educativa de qualidade, como mostra os depoimentos a seguir:

O professor deve estar/ser comprometido com o cargo que exerce na instituição. O professor comprometido é responsável, persistente e acima de tudo, acredita e luta por uma educação de qualidade (E27C)

Acredito que o professor deve ter essa característica ‘comprometimento’ para ser professor da escola básica, tanto em relação a importância do seu trabalho que realiza, como também em relação a formação de qualidade de seus alunos (E25C)

[...] e, para ser esse um bom profissional, também é necessário um comprometimento e responsabilidade com a profissão e muita paciência também, [...] é preciso gostar da profissão (E35C).

Acredito que todas as palavras que citei (conhecimento, profissionalismo, didática e responsabilidade) são igualmente importantes para o professor, contudo, a opção por “dedicação” é, exclusivamente, pelo fato desta remeter a busca cada vez maior pelo professor de uma educação de qualidade. É por meio de sua dedicação que é capaz de buscar melhores estratégias de ensino-aprendizagem, enfim, de desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir para o processo de ensino aprendizagem de acordo com sua realidade social de trabalho (E36C).

Acredito que o profissional docente precisa de muita dedicação para a realização de seu trabalho hoje, pois é por meio da dedicação, que ele busca o conhecimento, busca estratégias de ensino, o que considero fundamental para o trabalho de tal profissional na escola básica (E38C).

Ainda com relação ao elemento “responsabilidade”, o segundo mais importante no grupo, está associado a responsabilidade na aprendizagem de seus alunos, pois:

Considero que responsabilidade é de suma importância, pois creio que o professor precisa ter em mente seu papel na vida dos seus alunos, sabendo que suas atitudes fazem toda a diferença na formação de cada um (E05C)

Acredito que ser responsável é muito importante, pois estar a frente de tantos alunos que querem aprender, é ele o responsável para isso acontecer, para motivá-los a ir em frente, usando as diversas formas de ensinar (E16C)

Responsabilidade por conta de ser um trabalho focalizado na educação, portanto, o professor também é responsável pelo êxito dos seus alunos (E21C).

Em continuidade a análise do núcleo central, temos um grupo composto pelos vocábulos “mediador” e “formação” como elementos de menor importância entre os demais do quadrante. A relação da formação como processo mediador entre os estudantes e os saberes de conteúdo didático-pedagógico, é demonstrada na fala dos estudantes. Pois a formação docente apresenta-se como um elemento imprescindível para o exercício da profissão na educação básica, pois é a base que sedimenta a profissionalidade e a constituição da profissionalização docente, como esclarecem

Gatti, Barreto e André (2011, p. 89). Esse sentido é atribuído e justificado nos depoimentos a seguir:

Considero uma boa formação acadêmica muito importante, porque sem uma boa formação a pessoa não tem como ser um bom profissional [...] (E52C)

A formação é muito importante, pois com ela os outros itens são prováveis que ocorra. E também, é fundamental ter uma boa formação para trabalhar com a educação básica (E34C)

Acredito que uma formação adequada seja o primeiro passo para a preparação dos docentes. Mesmo que os demais itens (dedicação, planejamento, sensibilidade e dinamismo) estejam presentes, é a formação a bagagem do sujeito que nortearão sua postura como profissional qualificado em seu trabalho (E35C)

Acredito que o profissional não apenas transfere o conhecimento necessário, mas também, ele media buscando formas diferentes que possibilitem a apropriação do conhecimento que passa do professor para o aluno (E03C)

O professor para escola básica deve considerar a mediação durante todo o processo de ensino-aprendizagem, não sendo detentor do saber, mas construir coletivamente com os alunos o conhecimento (E45C)

Face a essa análise, não se pode esquecer o que diz Abric (2001) que o núcleo central está ligado à dimensão qualitativa da representação, portanto, não se deve atribuir a centralidade do núcleo apenas ao aspecto quantitativo e, sim, ambos. Pois é preciso considerar que a presença considerável de um elemento, não garante a sua centralidade, mas sim, o fato de que ela dá significado à representação (ABRIC, 2001), como é o caso de formação, por exemplo, entendida como central para o exercício qualificado da profissão.

Como análise complementar aos elementos do provável núcleo central, atentamos para os elementos presentes no **primeiro quadrante superior direito (1ª periferia)**, no qual encontramos oito palavras constituindo a primeira periferia deste grupo, a saber: “**conhecimento**” (f=9; OME=2,889), “**criativo**” (f=11; OME=3,273), “**estudioso**” (f=6; OME=3,000), “**ético**” (f=6; OME=3,167), “**interessado**” (f=6; OME=3,500), “**paciência**” (f=21; OME=3,286), “**pesquisador**” (f=7; OME=3,429) e “**respeito**” (f=6; OME=3,000). E como já detalhamos anteriormente, trata-se de um sistema que está ligado ao contexto imediato dos participantes estabelecendo “uma interface com o núcleo central e a realidade concreta na qual são elaboradas e funcionam as representações” (OLIVEIRA et. A., 2005, p. 591).

Com grande destaque em relação à frequência e ordem média de evocação baixa, constatamos que o vocábulo “paciência” possui alto valor simbólico para esse grupo de participantes.

Para ser um bom profissional, além de comprometimento com a profissão, é preciso muita paciência, pois como sabemos, os professores têm grande possibilidade de ficar doente, portanto, é preciso gostar da profissão que exerce e ter paciência para que isso não aconteça (E52C).

Dois grupos se aglutinam nessa periferia, um grupo dialoga diretamente entre as palavras “conhecimento” e “criativo”, enquanto outro engloba os vocábulos “estudioso”, “respeito”, “ético”, “pesquisador” e “interessado”, com base em critério de ordem de importância.

A relação dos vocábulos “conhecimento” e “criativo”, explicitam a importância da criatividade no trabalho docente, em que o conhecimento é preponderante, como denota os depoimentos abaixo:

Para ser um professor, primeiramente deve ser capacitado, pois conhecimento é algo que não pode faltar em um bom professor (E29C).

O professor, em qualquer nível, precisa estar sempre envolvido em pesquisas, precisa buscar ampliar seus conhecimentos a todo momento. É de extrema importância que volte seu olhar para novas metodologias (E33C).

Para um professor da escola básica, unir fatores fundamentais das suas vivências, é um modo dele saber organizar suas ideias de modo lúdico, interessante e atual, contemplando seu domínio, que considero básica a criatividade em saber moldar tudo o que citei de modo que seja atrativo e interessante ao aluno (E6C).

Outro aspecto nesse agrupamento se refere à consciência dos estudantes da importância do professor ser um “estudioso” e “pesquisador” como meio na busca de novos conhecimentos visando uma constante atualização que potencialize o processo ensino-aprendizagem.

Para atuar na educação exercendo a profissão de professor, em primeiro lugar é essencial que o profissional seja um estudioso, sempre disposto a se desenvolver e buscar novos conhecimentos (E20C).

Acredito que um professor que seja estudioso, que busca por novos conhecimentos e novas metodologias de ensino e novas práticas, terá mais chance de seus alunos alcançarem o sucesso (E23C).

Acredito que o professor precisa estar em constante aprendizado, buscando novos caminhos, novas formas de ensinar e levar para sala de aula a fim de proporcionar melhores aprendizagem para seus alunos. Portanto, tem que ser um estudioso (E54C).

Na área de educação é essencial estudar sempre, pois o conhecimento mostra mais possibilidades para facilitar a aprendizagem, e também, porque por meio do estudo se mantém atualizado (E51C).

O agrupamento dos demais elementos da primeira periferia, nos faz refletir ainda sobre a necessidade do professor agir com ética e respeito, como explicita o Estudante (39C): “O professor da Escola Básica tem por dever agir com ética dentro e fora da sala de aula e, seja nas várias situações do dia a dia e até mesmo nos momentos em que prepara suas aulas”.

Com relação ao quadrante inferior esquerdo - a **zona de contraste** na qual integra os seguintes vocábulos: “**empatia**” (f=5; OME=2,400), “**leitor**” (f=3; OME=2,333) e “**motivador**” (f=4; OME=2,000), os quais foram justificadas pelos participantes, como:

Um professor leitor, é característica fundamental para um profissional da escola básica, pois trabalhar com educação de crianças e jovens, exige no mínimo um nível de compreensão dos conhecimentos adquiridos pela humanidade passado e presente, pois como proporcionar vivências e experiências, se ele próprio não as conhece? (E11C).

É preciso termos empatia, pois acima de uma boa formação acadêmica (que se faz fundamental) é necessário considerarmos a criança enquanto pessoa, cidadã, gente, com voz, direitos, vontades, pois me entristece na escola básica o desrespeito com as crianças, e o professor que usa esse “poder” de forma tão “violenta” nas relações professor-aluno (E26C).

Percebo que muitos professores perderam a motivação de ser o que são, de fazer o que fazem, os pontos negativos são destaque em seus discursos, portanto, é preciso ser motivador para ser um bom professor (E53C).

Por fim, a **segunda periferia** constituída de elementos que foram lembrados tardiamente pelos estudantes e com baixa frequência, ou seja, por um pequeno número de participantes, por consequência, considerado irrelevantes no contexto desse grupo se configurando a maioria em elementos relacionados a dimensão pessoal da profissionalidade. Esse quadrante contempla os seguintes elementos: “afetividade” (f=4; OME=2,750), “amor” (f=4; OME=3,500), “compreensivo” (f=5; OME=4,600), “didática” (f=4; OME=4,000), dinâmico (f=3; OME=4,000), “disciplina” (f=3; OME=4,667), “flexível” (f=4; OME=3,750), “gostar do que faz” (f=3; OME=3,667), “organizado” (f=4; OME=3,750), “planejamento” (f=4; OME=3,250), “profissionalismo” (f=3; OME=4,000) e “sensível” (f=5; OME=3,400).

Notamos que a maioria dos elementos presente nessa segunda periferia enfatizam a dimensão pessoal da profissionalidade, porém, reconhecida por um

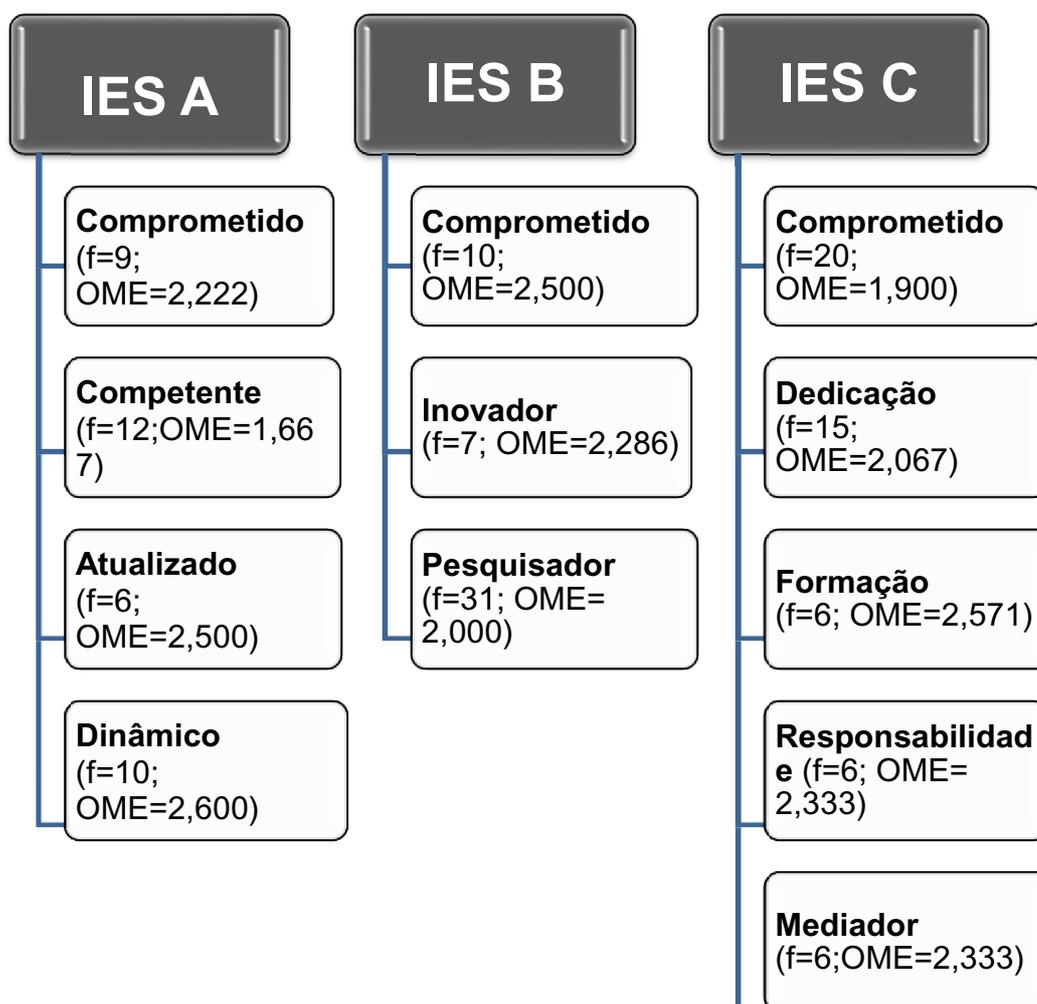
pequeno número de estudantes que evocaram tardiamente, não adquirindo, portanto, relevância no contexto da profissionalidade para exercer a profissão.

Inferimos que os aspectos pessoais da profissionalidade se sobressaem em relação ao profissional, com destaque para a questão do comprometimento e dedicado com a profissão devido sua responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes na efetivação de uma ação educativa de qualidade. Entretanto, também consideram a formação na área, como essencial ao exercício da profissão.

5.2.4. Triangulação da análise prototípica das três instituições pesquisadas

A fim de tecermos uma melhor visualização em relação à representatividade acerca do provável núcleo central das três IES a partir da análise prototípica, apresentamos a Figura 7 contendo os elementos que compõem o 1º quadrante.

Figura 7 - Representatividade do provável núcleo central das IES pesquisadas.



Fonte: a autora, 2016.

De posse dessa visualização e, em forma de síntese desta 1ª etapa de análise da pesquisa empírica, salientamos que esse percurso nos possibilitou conhecermos e refletirmos sobre o conteúdo e estrutura das representações dos estudantes dos três *lócus* pesquisados neste estudo, no qual podemos inferir, inicialmente, que os elementos de profissionalidade que se sobressaem na centralidade das RS de um modo geral, evidenciam, prioritariamente, a dimensão pessoal da profissionalidade associada à disposição “tato pedagógico”, seguido do “conhecimento”, apontado por Nóvoa (2009). São elementos que contemplam componentes normativos como desde comprometimento, dedicação, responsabilidade, dinamismo que embasam a profissionalidade para o exercício da profissão na escola básica, que se reveste de enorme complexidade na atualidade.

Trata-se, de uma profissionalidade dotada de alguns aspectos da personalidade, como propõe Nóvoa (2009), entretanto, a escassez de elementos que constituem as disposições apontados pelo autor, como a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social. Nesta primeira análise e interpretação, denota uma profissionalidade docente reduzida, frágil em face do complexo cenário escolar brasileiro, que hoje, mais do que nunca, requer do bom professor, o diálogo com essas disposições para o exercício da profissão.

No entanto, é relevante destacar a palavra “comprometimento” como vocábulo recorrente nas representações sociais dos participantes das três instituições pesquisadas. Em face dessa observação, podemos inferir que os participantes imputam a si próprios e a sua formação responsabilidade e bom empenho em sua ação pedagógica na escola básica. Essa representação desloca para o docente a total obrigação e garantia da tal almejada qualidade no ensino da educação básica, reforçada pelas políticas educacionais vigentes.

Além do mais, a forte influência do modo empresarial na visão do tipo de educação, considerado de qualidade postos pelas políticas educacionais (modelo neoliberal), afeta diretamente as representações sociais dos futuros docentes, cujas nomenclaturas penetram e pautam o discurso, tanto da sociedade, como dos futuros profissionais.

O professor precisa ser comprometido com sua profissão e seus alunos até pelo fato deste enfrentar inúmeras barreiras em seu trabalho qualquer desafio nesse percurso, e não ser uma classe valorizada, então, ele precisa ter o comprometimento com a educação para com seus alunos (E29A).

Um professor da escola básica, precisa ser comprometido para que assim possa alcançar os diversos objetivos e consiga chegar a um resultado positivo para o ensino aprendizagem da criança (E51B).

Acredito que o comprometimento com a profissão é de fundamental importância, pois faz com que o profissional busque ferramentas adequadas para ofertar a seus alunos uma educação de qualidade que tem como foco principal a formação integral e de respeito para o indivíduo (E14C).

O professor deve ser e estar comprometido com sua profissão, com sua função na instituição de ensino. O professor comprometido é responsável, persistente e, acima de tudo, acredita e luta por uma educação de qualidade (E27C).

Acreditamos que o comprometimento deve permear todos os atores sociais envolvidos no processo educacional e não apenas imputar e direcionar essa tarefa aos professores, como se eles fossem os únicos comprometidos com essa tarefa. Esse resultado nos despertou a refletirmos sobre alguns aspectos, como: o que seria um a educação de qualidade; o critério para determinar tal comprometimento e o sentido dado a esse elemento, e aos demais elementos centrais das representações sociais dos participantes sobre os elementos de profissionalidade docente.

Todavia, de posse dessas análises iniciais e, entendendo que não há uma equivalência imediata entre o núcleo central e os prováveis elementos do núcleo central na análise prototípica, pois esta fornece apenas hipóteses de centralidade da representação, conforme explicitam Wachelke e Wolter (2011, p. 526) apoiados em Sá (1996); Abric (2003); Flament e Rouquet (2003), fizemos uso da análise de similitude como procedimento adicional para obter resultados mais conclusivos na confirmação dos prováveis elementos do núcleo central da análise prototípica referente à representação desses grupos (A,B,C), até porque:

O recurso da análise prototípica isolada pode ser entendido em boa parte dos casos em que isso ocorre como indicio de domínio inadequado de aspectos teóricos e metodológicos das representações. Porém há casos em que há necessidade de prescindir de um retorno ao campo, seja devido à baixa viabilidade de realizar uma segunda coleta, seja pela necessidade de rápida tomada de decisões profissionais, como no caso de populações que estão submetidas a alguma espécie de risco (WACHELKE, 2009, p. 104).

Lembrando que a análise de similitude consiste numa outra forma de classificar os termos de uma produção discursiva baseando-se em coeficiente de semelhança, que permite detectar o grau de conexidade dos elementos identificados na análise prototípica, com a verificação da *árvore máxima* para confirmação dos prováveis elementos do núcleo central da representação.

Convém ressaltar ainda, a análise prototípica pode ser considerada como uma etapa preliminar a da similitude por identificar e classificar os elementos centrais e periféricos da representação a ser analisada. Além de agrupar esses elementos em blocos de sentido, a análise de similitude permite ao pesquisador visualizar na *árvore máxima* – representação gráfica das conexões realizadas entre os diversos elementos estruturantes do *quadro de quatro casas*, que nesse estudo, são apresentados na sequência. Para interpretar essas conexões, utilizamos a transcrição de trechos das falas dos participantes durante o grupo focal. A partir da explicação, justificativa dos participantes sobre o agrupamento dos elementos na árvore referentes ao sistema central e periférico das representações, foi possível compreender a saliência e grau de conexão dos elementos constitutivos das representações sociais na tessitura das dimensões que emergiram sobre os elementos de profissionalidade docente para o exercício da profissão na educação básica.

5.3. ANÁLISE DE SIMILITUDE E GRUPO FOCAL: VALIDAÇÃO DO SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO

Como já explicitado em capítulo anterior, a análise de similitude proposta por Flament (1970) que, segundo Sá (1996, p. 123), possibilita “[...] a detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação”, foi utilizada nesta pesquisa como procedimento complementar à análise prototípica com o objetivo de detectar o grau de conexão entre os elementos estruturais da representação, agora apresentados pela *árvore máxima*⁷⁶, a qual revela a força de ligação entre todos os elementos, sobressaindo as relações mais fortes de similaridades entre os pares de elementos.

Convém salientar que esse procedimento de análise “possibilita mais um nível de explicitação tanto do conteúdo quanto da estrutura da representação, confirmando ou questionando a hipótese da centralidade resultante da construção do quadro de quatro casas” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 586-587), constituindo-se, portanto, num importante procedimento de análise na perspectiva da abordagem estrutural das RS.

⁷⁶ “[...] Trata-se de um “grafo” conexo sem ciclo cujos vértices são os itens do corpus e as arestas são os valores dos índices de similitude entre esses itens. O procedimento de construção da “árvore máxima” permite reter apenas as relações mais fortes entre os itens” (MOLINER, 1994 apud SÁ, 2002, p.128).

Convém ressaltar, como já citamos no percurso metodológico quanto à construção da árvore para os três grupos pesquisados, na qual seguimos os procedimentos orientados por Pécora (2008) e as contribuições de Favoreto⁷⁷ na elaboração das tabelas de coocorrências de palavras, a partir dos elementos presentes no *quadro de quatro casas da OME* gerado pelo EVOC sobre o termo indutor “características do professor para escola básica”, verificando o índice de coocorrência entre os elementos.

Na sequência, realizamos o cálculo do índice de similitude para cada par de palavras da tabela, porém, considerando apenas os sujeitos que evocaram ao menos duas palavras existentes no *quadro de quatro casas*, como orienta Pécora (2011, *slide* 35) e, já explicitado neste estudo, que uma “relação de somente pode existir entre um termo e outro”. Procedemos manualmente a configuração dos grafos do tipo árvore máxima para cada lócus pesquisado neste estudo, tendo o cuidado de formar conjuntos em ordem decrescente tecendo as ligações dos elementos da tabela que estabelecem maior valor de similitude, abrindo arestas mas sem formar círculos (PÉCORA, 2011).

Importante salientar que a análise de similitude é referendada por autores como Pécora, Anjos e Paredes (2010, p.60) e Pécora (2011, *slides* 57,58) como estratégia complementar à análise prototípica à medida que calcula, a coocorrência dos vocábulos presentes no *quadro de quatro casas* permitindo confirmar a centralidade de determinadas palavras do provável NC e, ainda, “examinar se algumas palavras da primeira periferia, em razão das suas altas frequências, podem ser consideradas centrais – hipótese levantada por Sá et al. (2008)” (2001, *slide* 61) e, portanto, superando as limitações de retornar ao campo de pesquisa para reinquirir os sujeitos. Tal procedimento, se justifica, que a Teoria do Núcleo Central de Abric (2001) sugere:

[...] para assegurar suas funções geradora e organizadora, os elementos centrais estão em relação com grande número de cognições relativas ao objeto de representação. Sob um ponto de vista quantitativo, os elementos centrais se distinguiriam, portanto, dos outros, por uma maior conexidade e, portanto, uma maior evidência (MOLINER, 1996, p.07 apud PÉCORA, 2011, *slide* 60).

⁷⁷ Doutoranda, membro do grupo de pesquisa PORFOR/PUCPR e autora da dissertação de Mestrado denominada: *Creche e Pré-Escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil* (PUCPR, 2013), aqui carinhosamente citada por suas valiosas contribuições nesse processo de tratamento dos dados desta etapa da pesquisa, viabilizando o retorno ao campo (grupo focal) em tempo hábil, em função dos participantes serem estudantes que estavam concluindo o curso de Pedagogia em dezembro de 2015.

No entanto, no decorrer do processo de análise das árvores máximas de nossa pesquisa, observamos a necessidade de retornarmos ao campo para buscarmos uma explicação mais detalhada e significativa por parte dos próprios sujeitos da pesquisa, com o objetivo de propiciar uma discussão mais aprofundada acerca do objeto de estudo em questão, ou seja, ir além da conexidade quantitativa oriunda da análise de similitude buscando desvendar e compreender, num ambiente de interação entre os sujeitos para produzir dados e *insights*.

No caso desta pesquisa, isso ocorreu por meio da **técnica de grupo focal**, como já explicitado, que se refere à **última etapa desta pesquisa empírica**, que, conforme Gatti (2005, p. 11), trata-se de uma técnica que permite:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, construindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Esse posicionamento encontra guarida nas palavras de Spink (1995, p. 128) quando diz: “a realidade é caleidoscópica e que a multiplicidade de métodos pode enriquecer a compreensão do fenômeno”, bem como, pela própria abertura que a Teoria das Representações Sociais proporciona, como já explicitado. Além disso, cabe reforçarmos, como explica Munhoz (2010, p.173), apoiada nos estudos de Sá (1998) e Banches (2003) que “o grupo focal é entre as técnicas de pesquisas qualitativas de coleta de dados que mais se aproxima das conversações espontâneas nas quais as representações sociais são construídas e veiculadas”.

Nessa perspectiva, utilizamos os dados provenientes das discussões dos participantes ocorridas durante o grupo focal para sustentar a nossa interpretação e compreensão da configuração da árvore máxima. Ao solicitar que os participantes explicassem a conexão entre os elementos na árvore, foram tomados como motor de discussão para apreensão dos elementos de profissionalidade na tessitura das dimensões de profissionalidade docente presente nas representações sociais dos estudantes concluintes do curso de Pedagogia para atuar na escola básica.

A seguir situam-se as respectivas árvores máximas resultante dos cálculos de similitude realizados para cada IES pesquisada e interpretada à luz do grupo focal.

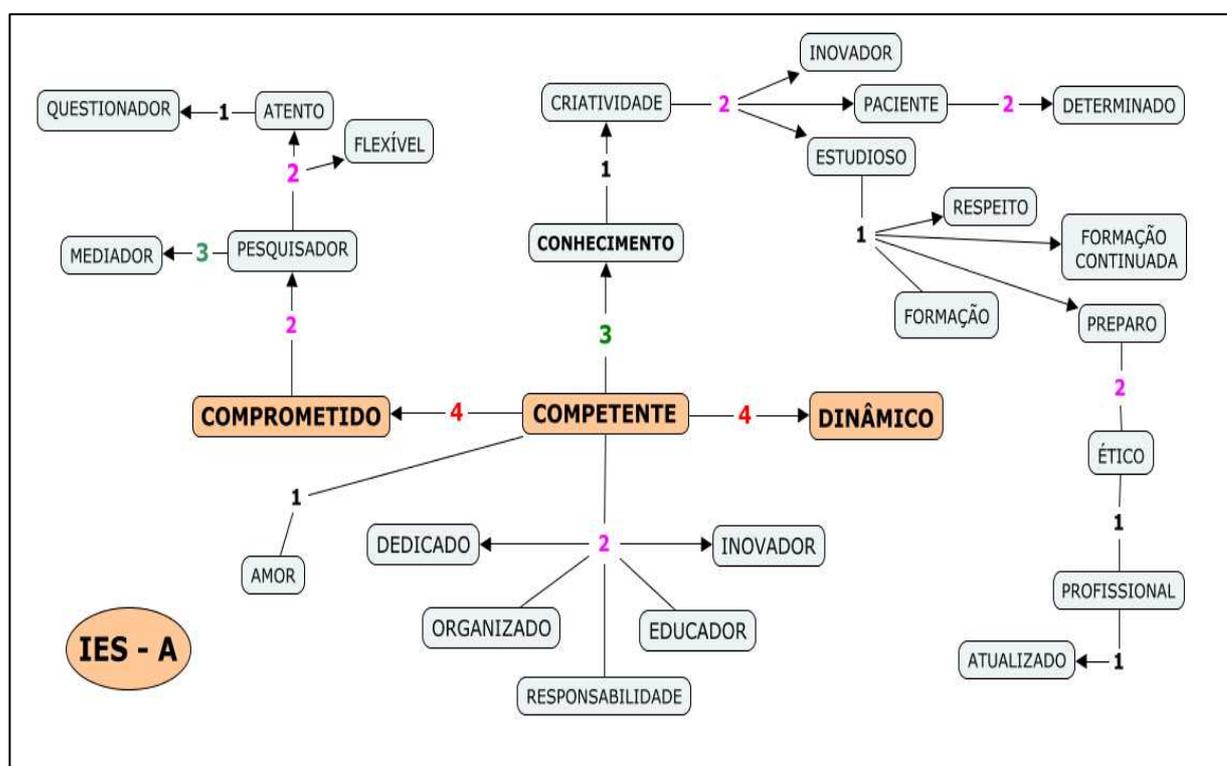
5.3.1. Interpretando e discutindo a árvore máxima a partir do grupo focal na tessitura das disposições de profissionalidade

Neste tópico nos deteremos em apresentar e interpretar as árvores máximas resultantes da análise de similitude à luz das discussões tecidas no grupo focal⁷⁸ na tessitura das dimensões de profissionalidade docente emergentes nas RS dos participantes. Salientamos que para interpretação da árvore máxima, é necessário considerar “a hierarquia dos valores das ligações entre os termos, os subconjuntos das categorias de ligações, a relação de “vizinhança” e a conotação assumida por cada termo, em função dos outros que a ele se ligam” (OLIVEIRA et. al., 2005, p. 586).

5.3.1.1. Em tela, a IES – A

A Figura 8 ilustra a árvore máxima correspondente a **IES – A** sobre as características do professor para escola de educação básica.

Figura 8 - Árvore máxima e seus blocos de conexões da IES – A



Fonte: a autora, 2016.

⁷⁸ Os interlocutores da pesquisa nas sessões do grupo focal são identificados aqui com nome fictício, seguidos da sigla – IP.

Esse grafo revela a centralidade das RS analisadas a partir de três blocos distintos com um considerável grau de conexidade ao apontar os elementos “**comprometido**”, “**competente**” e “**dinâmico**”.

O elemento central desse grafo, “competente”, é o elo que une os outros dois blocos. Além disso, esse vocábulo agrega o maior número de elementos entre si, com forte indício de centralidade. O mesmo grau de saliência com os vocábulos “comprometido” e “dinâmico” reforça a ideia de que o professor competente precisa ser “comprometido” e “dinâmico” para ser e estar apto a desenvolver e adequar metodologias inovadoras para atender a demanda educacional posta pela sociedade, como é relatado nas falas dos seguintes participantes:

*[...] o professor tem que ser **dinâmico** mesmo para atender a todos, pois não é uma única metodologia aplicada que vai atingir a n, x e y alunos, então ele precisa ser dinâmico para reconhecer essa diferença dos seus alunos e procurar a melhor maneira de atender a todos. Não usar uma única metodologia [...] hoje em dia essas diferenças estão mais atenuantes, antigamente eram quase despercebidas só que hoje em dia diante de todas as diferenças sociais que estamos vivendo, estão mais atenuantes e, isso e está refletindo mais no resultado mesmo da Educação, nos fins da Educação. Então, o professor realmente precisa estar **comprometido** com o que faz, precisa ser **competente** e **dinâmico** para atender às especificidades desses alunos em nosso tempo (LIVIA-IP). (Grifo nosso).*

*nossos alunos não são os mesmos de alguns anos atrás, e nem o aluno que estava no ano passado, é o mesmo que vai estar no ano que vem, então essa questão da **dinâmica** é muito importante, porque inovar é importante para a gente acompanhar esse processos de mudança da sociedade para que a gente promova uma educação melhor. Então é preciso que tenha essa **competência**, seja **comprometido** e também **dinâmico** (MARIA EDUARDA-IP) (Grifo nosso).*

***dinâmico**, uma palavra chave do nosso trabalho hoje como professor porque depende do jeito que a gente vai dar essa aula, ou a aula vai ser interessante ou não vai ser, e quando o professor é **dinâmico** você percebe que desperta o interesse maior do aluno, diferente daquela aula tradicional no caso como a Maria Eduarda falou, a nossa sociedade mudou, o nosso modelo de aula tem que acompanhar isso. E como fazer isso? Sendo **dinâmico** e para conseguir chegar a essa dinâmica, saber como fazer, você tem que conhecer seu público, assim como a Livia falou. Eu acredito que essa dinâmica ela vai sendo conquistada e aprendida com o tempo [...] (BIANCA-IP). (Grifo nosso).*

No que se refere ao vocábulo competente, para esses sujeitos adquire uma característica central na perspectiva da profissionalidade, pois significa saber fazer, mas saber bem feito, ou seja, ser um “bom professor”, como se pode compreender pelas seguintes falas:

*o sentido da palavra **competente** [...] hoje em dia os professores se baseiam muito nas suas habilidades que totalizam suas competências [...] e muitos*

*saem da graduação sem essa segurança do que eles são capazes, do que eles tem competência para fazer. Então eu acredito que essa palavra **competência, competente** realmente reforça uma característica importante do professor, porque quando ele se sente competente, se sente seguro e consegue mediar os diversos tipos de conflitos na sala de aula [...] Mas quando ele não sente e não tem essa **competência**, se retrai e começa surgir um desafio para ele, que é conseguir lidar com a realidade complexa da Educação Básica (ISABELLA-IP). (Grifo nosso).*

*para mim a questão do **competente** está ligada ao saber fazer determinada coisa e fazer ela bem feita (VITORIA-IP). (Grifo nosso).*

Além disso, ser comprometido para esses sujeitos é premissa da profissão na busca pela valorização enquanto profissionais, como descreve Bianca-IP:

*pensando na palavra **comprometido**, hoje em dia os professores se sentem desvalorizados e, por causa dessa desvalorização, eles acham que não tem como fazer nada, pois não tem estrutura para realizar uma ação, não se sentem realmente agentes de transformação. E nós que estamos aqui nos formando, estamos saindo daqui mais comprometidos. Nossa experiência ainda é bem pouca, claro, mas temos esse compromisso, porque é isso que o curso de formação faz, que a gente acredite [...] eu acredito que na prática o que falta muito dos professores, é isso, pois colocam muita desculpa nas políticas públicas, na instituição, na burocracia que existe, não é que não exista, mas por causa disso ele acha que precisa ficar descompromissado, (BIANCA-IP). (Grifo nosso).*

Outro aspecto importante se refere à ligação de “competente” com “conhecimento” ao apresentar uma força de ligação 3. Percebemos que ser competente para esses sujeitos se sobressai ao conhecimento, o que nos permite inferir que sem conhecimento, não é possível ser competente. Além disso, a criatividade nesse ponto é fundamental para assegurar o conhecimento.

*[...] o professor quando ele é **criativo**, ele tem o **conhecimento**, ele traz a criatividade e criatividade remete a inovação e, muitas vezes, principalmente, na escola pública, ele vai encontrar barreiras, como falta de material, falta de interesse, falta de compreensão da parte da coordenação, direção, até mesmo da família que muitas vezes não colabora, então além de ter essa **criatividade** e o **conhecimento** e vai ter que ser muito **paciente** e **determinado**, senão ele vai abrir, daquilo e por mais que seja algo em que ele acredite, que vai dar certo, que vai funcionar, que isso é legal, se ele não for determinado, ele vai deixar para lá (MARIA-IP). (Grifo nosso).*

Outro aspecto que nos chamou atenção neste bloco central das RS foi a presença de um subgrupo no qual a profissionalidade docente está associada às dimensões profissionais e pessoais, no qual para adquirir conhecimento é preciso ser criativo, cuja criatividade, implica na necessidade de ser inovador, paciente e estudioso. E ser paciente para esses sujeitos é preciso determinação. Somando-se a esse subgrupo, encontramos ainda, uma ramificação em que para ser estudioso, é

preciso formação, busca pela formação continuada, ou seja, preparo. Pois estar preparado, implica em uma questão ética, profissional e a necessidade de atualização.

*[...] precisamos estudar sim para melhorar a nossa **criatividade**. Porque as pessoas mudam, a sociedade muda. A infância que eu tive, hoje é bem diferente da infância que nossos filhos têm, e que nossos netos terão, então, às vezes a mesma **criatividade** que eu uso hoje para conduzir uma turma, não vai servir para o aluno de amanhã. Então é muito importante sim a gente manter os estudos, continuar **estudando**, lendo, procurar conhecer através dos cursos de formação, pela pesquisa. [...]. (LIVIA-IP). (Grifo nosso).*

*[...] essa **paciência** é no sentido de persistir mesmo, como diz ali "determinado" de continuar até que você encontre uma solução para determinada situação. E não vai ter uma solução acabada, você vai encontrar uma solução para um determinado caso e vai surgir outro. E aí, você vai ter que ter muita **paciência** de novamente ir atrás, **estudar e buscar formação**, se preparar para poder resolver outras situações, eu acho que é isso constrói o trabalho do professor (ISABEL-IP). (Grifo nosso).*

*[...] a questão da paciência ali no meio de tudo isso, é porque realmente estudar leva tempo, se preparar no sentido de... não só no preparo, preparo acabado, mas no sentido de se **preparar** para o que vem pela frente, a gente não sabe [...] a cada dia o contexto que as crianças e adolescentes vivem mudam, surgem novos desafios, surgem novas formas de aprendizagem, então é ... esse "**paciente**" é no sentido para o professor buscar com paciência o estudo, a formação, ir atrás, pesquisar. (LIVIA-IP). (Grifo nosso).*

No que se refere ao vocábulo “ético”, o sentido está em agir com ética em sala como condição para ensinar seus alunos a serem éticos, como se observa no depoimento seguinte:

***Ético** é uma ação dotada de valor moral. Então assim, dentro dessa conotação a essa palavra é muito importante que o professor de Educação Básica realize sua ação consciente. Não é você ser educado, é você ter esse olhar do contexto e refletir sobre ele, agir com base na leitura que você faz do mundo, [...] é indispensável essa característica porque é como é que ele vai despertar em seus alunos que sejam flexíveis, éticos, se ele não desenvolve esse procedimento, essa ação ética em sala. (MARIA-IP). (Grifo nosso).*

*O professor na sua postura além de entender o contexto de seus alunos, ele tem que entender também a importância da sua formação para a formação daqueles alunos. Então deve atuar com **responsabilidade, organização**, ter uma postura **ética** da profissão. Deve entender seu papel de educador para assim poder fazer inovações nas suas salas de aulas, e então tentar fazer a diferença na formação daquele aluno (VITORIA-IP). (Grifo nosso).*

De outro lado, ser ético implica uma tomada de consciência da necessidade de enquanto docente, uma constante atualização, para assegurar profissionalidade, o que é revelado no depoimento que segue.

*Eu acho que o professor ele consegue ser **ético** quando ele se enxergar um profissional que tenta estar **atualizado, pois** a sociedade muda constantemente, [...] a gente aprendeu no curso de graduação que a profissão de professor é uma profissão que é inacabada e que a formação continuada persiste para o resto da vida. [...]. Então quando a gente é ético, nós vamos enxergar que ser profissional docente implica estar **atualizando-se** [...] não precisa necessariamente ser o mestrado ou doutorado, mas cursos de especializações, [...] a gente primeiro busca aquilo que está mais próximo de nós para atendermos as nossas necessidades primárias de sala. [...] preciso buscar novas tecnologias que não está elencado aqui mais que interfere hoje bastante na educação, (LIVIA-IP). (Grifo nosso).*

Um depoimento interessante surgiu em relação ao vocábulo “preparado”:

*Essa palavra preparo assim que eu não concordei muito porque eu acho que a gente nunca vai estar **preparado**. É o que eu acredito, porque a partir do momento que você pensar que você está **preparado**, acabou, eu estou **preparado**, não preciso mais estudar (EDNA-IP). (Grifo nosso).*

*realmente, você nunca vai estar **preparada** porque a realidade nunca vai ser a mesma, mas está sempre mudando, então a sociedade muda então a necessidade de você estudar também muda. (BIANCA-IP). (Grifo nosso).*

*Então o estudo é primordial para que a gente possa compreender o aluno de amanhã, que não será igual ao aluno de hoje. Então a gente precisa estar sempre se inovando, sempre modificando e, é através dos cursos de formação, através do nosso **preparo** que a gente vai conseguir realmente atender esses alunos (LIVIA-IP). (Grifo nosso).*

Por outro lado, para esses sujeitos, ser competente também implica em dedicação, inovação, organização, responsabilidade e educador. Entretanto, quando na discussão sobre esses vocábulos, surgiu o vocábulo “amor” assumindo a conotação de afetividade, amorosidade como essencial na relação professor-amor para atuar em sala de aula, requerendo, portanto, as características citadas acima, pois segundo eles:

*quando ela fala em relação ao **amor**, eu acredito que tem a questão da **afetividade** nesse processo, [...] recentemente nós estudamos que a criança ou o adolescente aprende por conta da afetividade na relação professor e aluno (ALICE-IP). (Grifo nosso).*

*senão há o **afeto**, não há troca, pois tem vários tipos de afeto, o positivo e o negativo, é uma troca de afeto, então, tem que ter e se ele consegue conquistar o aluno positivamente, [...] (BARBARA-IP). (Grifo nosso).*

*quando o nosso professor é **afetuoso**, amoroso, e aí eu me coloco como aluna, a gente aprende muito diferente, diferente daquele relacionamento conturbado, onde o professor vem aqui despreparado e só joga o conteúdo (MARIA EDUARDA-IP) (Grifo nosso).*

*é preciso ter **amor** para atuar, por que? Porque a gente se forma sabendo que a gente não vai ter um bom salário, tem várias controvérsias. Então é o*

*amor que nos move para atuar com as crianças, é por amor. E isso requer ser **dedicado e, principalmente, organizado**. Pois é necessário se planejar, conhecer a turma, fazer um planejamento de acordo com elas, para daí é, aplicar em sala de aula. Também é preciso ser **responsável** com as atividades e equipe, **innovar** sempre as suas práticas [...] E aqui entra o professor **pesquisador** que pesquisa novas metodologias para atender os diferentes perfis de alunos em sala (MIRELA-IP). (Grifo nosso)*

*eu acredito na questão da **afetividade**, do **amor**, nós damos muito valor ao que traz isso, que é através dessa **afetividade, desse amor**, dessa troca que o aluno entenda, compreenda, e então você vai ter facilidade de trabalhar com ele, desde que ele entenda e você entenda ele, que é um conjunto, não é você chegando na sala e impor, [...] e você tem que ter **responsabilidade**, como você inicia e como você quer chegar ao final, para isso você tem que ser **organizado** para chegar ao fim com facilidade, com o objetivo alcançado [...] (BARBARA-IP). (Grifo nosso).*

Ao analisarmos o bloco situado à esquerda dessa árvore, encontramos também a palavra “comprometido” ligada com “pesquisador”, que por sua vez, possui uma forte ligação com “mediador”, e menor ligação com “flexível” e “atento” o que requer ser “questionador”. Trata-se de um conjunto de características interligadas, que são explicadas pelos participantes da seguinte forma:

*[...] o professor de Educação Básica tem uma tendência a cair no ciclo de rotina e não buscar a se aperfeiçoar, não buscar melhorar e até mesmo caindo no senso comum. E é necessário, como ele lida com o conhecimento, ter esse **comprometimento**, porque o conhecimento ele é dinâmico, ele muda a cada momento, por isso, o professor deve ser **pesquisador** para sempre estar atualizado e conseguir contextualizar [...] deve estar atento, questionar. (MARIA-IP) (Grifo nosso).*

*essa questão do ser **comprometido** com **pesquisador** [...] em relação com a conteúdo de sala de aula, [...] a questão de conteúdos ideológicos que a gente encontra nos livros didáticos, é preciso que professor esteja **atento** para conseguir **questionar** o conteúdo, [...] fazer esse **mediação** entre o que é conteúdo ideológico e o que está de acordo com a realidade (ALICE-IP) (Grifo nosso).*

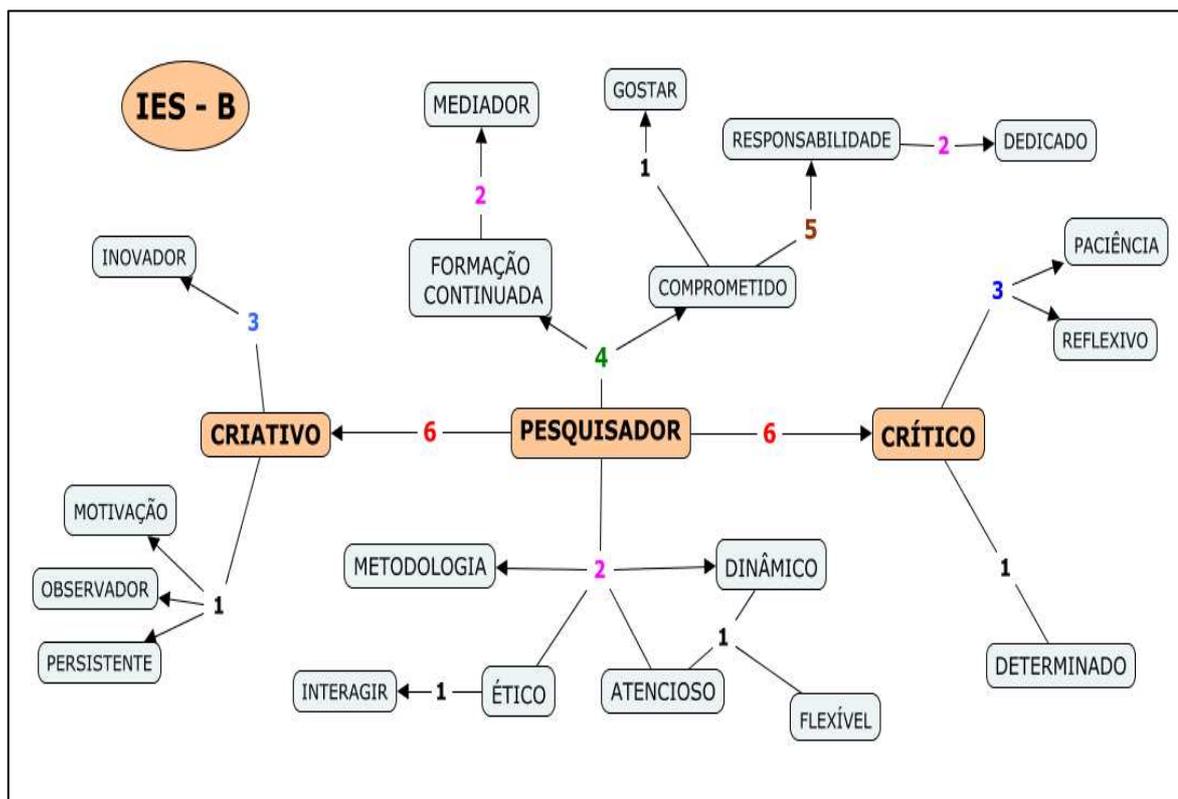
*a gente precisa **pesquisar**, estudar, estar **atento**, [...] porque através dessa pesquisa, desse conhecimento, é que a gente vai conseguir atuar, porque sem a pesquisa, sem estudo a gente não sabe muito, o que vocês estão fazendo aqui, por exemplo. [...] (MARIA EDUARDA-IP). (Grifo nosso).*

De um modo geral, da análise das RS desse grupo pesquisado, as dimensões pessoal e profissional da profissionalidade, se fazem presentes, porém, se sobressaindo a dimensão pessoal.

5.3.1.2. Em tela, a IES – B

Ao analisarmos a árvore corresponde a IES - B (Figura 9), a centralidade da representação social de profissionalidade docente estrutura-se em torno de três blocos, que carregam como centralidade os vocábulos: “criativo”, “pesquisador” e “crítico”.

Figura 9 - Árvore máxima e seus blocos de conexões da IES – B



Fonte: a autora, 2016.

Esse grafo (Figura 10), traz o bloco central representado pela palavra “pesquisador” como elemento integrador da representação social do grupo. Ao destacar a característica do pesquisador ao professor para escola de educação básica, os participantes reforçam a importância da pesquisa na formação docente. Ao agregar os adjetivos “crítico” e “criativo” ao pesquisador, os participantes revelam que o bom professor não pode ficar estacionado, precisa sempre estar um passo a frente do seu aluno, o que implica na necessidade de ser um professor pesquisador para permanecer sempre atualizado, como observamos nos relatos abaixo:

*Acho que com as mudanças, **um bom professor não dá para ficar estacionado**, ele tem que estar sempre buscando e **pesquisando** para trazer o melhor para sala de aula, então se ele não for o **pesquisador**, não tem como seguir os outros passos de um bom professor, tudo parte dele*

pesquisar, ele vai adquirir mais conhecimento e vai trabalhar melhor sempre (DUDA-IP)

*[...] Outro ponto é que a educação mudou com o passar dos tempos, o professor já não é mais o detentor do saber, ele não é o único que sabe de tudo absoluto dentro da sala de aula, existe uma sala toda com outras pessoas que as vezes sabe mais que ele, por isso, a questão do **pesquisador** e estar se atualizando, tem que saber estudar e aprender com seus alunos, porque muitas vezes esses sabem muito mais que ele (GEOVANA-IP).*

Um aspecto bem ressaltado pelos participantes diz respeito à necessidade do professor pesquisador, ser crítico por diversos motivos, como desde para promover a transformação do educando, da necessidade de se fazer uma pesquisa que de fato seja relevante, para disseminar aspectos positivos e negativos, para ir em busca de algo inovador e não permanecer na mesmice, entre outras. Justificam esses posicionamentos da seguinte forma:

***o professor pesquisador tem que ser crítico**, ele tem que saber comunicar com os alunos [...], exatamente porque ao mesmo tempo que **a gente tem o poder de emancipar o aluno**, de deixar que ele se torne uma criança que saiba fazer as coisas por si próprio, você pode destruir isso, pois a gente como professores tem um peso muito grande, ao mesmo tempo a gente pode fazer da criança uma sementinha, a gente pode fazer ela ser uma árvore, então, cabe ao professor ser **crítico, ser pesquisador para que ele possa transformar a criança nos seus estudos** (DANIELE-IP).*

*.Ser **crítico** é você confrontar [...] Será que realmente é válido o que estou pesquisando? Ou será que mais um título que eu vou pesquisar? Então tem que ser algo que venha contribuir para a sociedade, não uma pesquisa por pesquisar (SOFIA-IP).*

***o professor pesquisador é criativo** porque vai mais a fundo, ele faz com as suas aulas, sejam aulas mais dinâmicas, sejam aulas mais gostosas, são coisas que os alunos gostam, porque ele vai atrás de coisas diferentes e **não fica na mesmice**, esse **professor pesquisador proporciona isso para os alunos** (MARIA CRISTINA-IP).*

Um dos depoimentos acerca do pesquisador crítico indica a necessidade da universidade formar um pesquisador, porém, crítico, justificado da seguinte forma:

*Sobre o **pesquisador ser crítico**, eu acho que isso tem que se desenvolver também na **universidade**, quando ele começa a ter o curso de pedagogia, tem vários braços que levam a **tornar um pesquisador crítico ou um pesquisador mais alienado**, não é muito fácil você ir atrás da crítica, depende muito do curso também. Eu acho que em questão da crítica em si, não é questão de você achar tudo "o lado negativo da coisa", é **você achar o lado negativo da coisa e você ter resposta para tornar aqui uma coisa positiva também, sempre tem os dois lados, tem a coisa positiva e a coisa negativa**, você precisa ficar numa linha tênue entre os dois, você ali, precisa saber disseminar o que é uma coisa boa e ruim, e o que você pode trazer para sala de aula daquilo, tendo duas visões daquilo (BATMAN-IP).*

No âmago da discussão, foi enfatizando o que diferencia um professor crítico de um professor alienado, e sua importância ao assumir a crítica como fundante em sua prática no contexto da escola de educação básica, para que possamos formar cidadãos críticos e não alienados. Salientam que um professor crítico ensina seus alunos a serem críticos e levantam que muitas vezes, a escola não ensina o seu aluno a ser crítico, acrescentando que isso ocorre também na graduação em muitas IES, Vejamos o que diz algumas falas sobre isso:

*A diferença de um professor crítico para um alienado, está que **o professor crítico ele ensina a crítica a seus alunos, ele ensina a criticar a sociedade em que vive**, ou ensina a criticar as coisas que ele aprende mesmo, entendeu, se é certo ou se não é..... Então, **o professor crítico vai ensinar o seu aluno a ser crítico, criticar o mundo que está a sua volta**, desde a aula que o próprio professor passa, até a sociedade em que ele vive, como o sistema político, entre outras coisasrsrsrs*

Nesse ponto, a participante denuncia sua indignação sobre o fato de não ter aprendido a ser crítica em sua trajetória acadêmica da Educação Básica, descrevendo:

*Além disso, **a criticidade é uma coisa que eu senti muita falta quando no meu período de escola básica, entendeu, eu não fui ensinada ser crítica, os professores não me ensinaram a ser crítica**, e quando eu cheguei na faculdade e precisava me posicionar criticamente sobre as coisas, eu não sabia, entende (ar de indignação) (GEOVANA-IP).*

Nessa discussão, outro participante culpabiliza a escola pela omissão na formação de cidadãos críticos e acentua ao professor essa responsabilidade. Vejamos:

*Em relação ao **professor crítico**, ontem até nós estávamos apresentando um trabalho sobre os sete saberes de Edgar Morin, eu achei bem interessante, porque na conclusão do nosso trabalho a gente percebeu assim, que para a gente ter cidadãos críticos, isso vem da escola, porque na família dependendo da cultura, já não tem muito isso e ensina para criança, isso não pode. E porque isso não pode? Então ela não vai buscar respostas e, se a escola não propor isso para criança, eles vão crescer sem isso, alienados. Eu na escola, por exemplo, cresci aceitando tudo que vem, ah o correto é assim e não faça assim acabou, eu não buscava o porquê das coisas. **Então eu acho que é uma carga bem importante para o professor sim, ensinar seus alunos a serem críticos** (DUDA-IP).*

*[...] infelizmente **isso ocorre até na graduação, ah isso acontece**, a gente acaba encontrando algumas situações como essa, não fica só lá na escola básica, até na graduação tem isso também, pois **nem todos os nossos professores nos ensinam a sermos críticos** (SOFIA-IP).*

Outro aspecto pontuado ao enfatizarem a questão da crítica, se refere à necessidade do professor ser neutro em sala de aula e apresentando para o aluno, sempre as duas versões da questão, os dois lados. Exemplificam a partir do ensino de história em face da necessidade de mostrar as várias facetas da história para não construir no aluno uma visão alienadora das coisas, vejamos:

*Eu sempre defendi muito isso, que a partir do momento que o professor entra na sala de aula ele é **neutro**, e ele tem que mostrar todas as possibilidades entendeu, todas as versões, todas as faces do mesmo objeto. Eu crítico muito disso, de conhecermos só um lado da coisa, você nunca vê as coisas de diversas faces (GIOAVANA-IP).*

*Concordo. A história por exemplo, **a matéria de história no currículo atual é extremamente alienadora**, nós sabemos só um lado da versão, nós conhecemos apenas uma versão, a versão que é contada para a gente sobre o descobrimento do Brasil, por exemplo, é a versão portuguesa, não é a versão dos índios. Então, **cabe aos professores mostrar os dois lados, para os alunos verem sempre os dois lados, verem como era as duas faces, ou mais faces, porque o objeto tem outras faces (GEOVANA-IP).***

A educação é entendida e assumida pelos participantes, como algo que tem o poder de transformar, de mudar a realidade, desde que a crítica esteja presente. Revelam ainda, o interesse do poder político em formar e manter os alunos alienados, uma vez que a educação pode contribuir para a transformação ou reforçar, a medida que não forma estudantes pensantes para não questionar a sociedade. E complementam que poucos chegam a faculdade por conta dessa alienação. Vejamos:

*Mas a **educação pode mudar**, pode fazer isso, **ensinar a ser crítico**, mas infelizmente nessa questão aí, não pode mudar! E a educação está aqui para mudar, para mudar as coisas, as pessoas, mas muitas vezes esse processo é condicionado, dominado também pela sociedade, vem de cima para baixo... é uma hierarquia, e você acaba tendo que respeitar essa hierarquia (LUIZA-IP).*

[...] o problema é quando a escola não produz alunos críticos, ela faz você se tornar alienado, porque na verdade é de interesse de uma certa sociedade, porque assim eles não querem formar cidadãos pensantes, porque vão saber votar depois, vão saber avaliar um o que está acontecendo agora no Brasil, então é do interesse deles proporcionar o mínimo de educação para a gente, é isso que acontece e nós não temos como debater contra isso, então a formação crítica vem para isso. A gente teve com um professor a pedagogia histórico-crítica, para a gente saber até que ponto vai a alienação que o Estado faz perante a sociedade, até que ponto que você é alienado, que você faz as coisas de acordo com os interesses do Estado, então, a educação nesse ponto, ela se torna o começo da alienação da sua vida para depois da escola, você acaba repetindo aquilo que você faz na escola, se torna oprimido, acho que seria isso (BATMAN-IP).

*Para o professor **conseguir levar a frente esse ponto crítico**, ele precisa desses três, determinação, paciência e persistência. Porque é muito difícil,*

se ele não ter uma determinação, não eu vou até o fim, é isso que eu quero, ele vai desistir logo. E a paciência também, porque vai vir um monte de bombardeios e, ele vai ter que aturar, senão não, não vai para frente. Em suma, ele tem de ser determinado e persistente (DUDA-IP).

No bloco central, temos ainda a questão do pesquisador ligado à formação continuada. Os participantes enfatizam a correlação entre pesquisa e formação continuada, enfatizando que para ser pesquisador, é preciso ser crítico e por consequência, isso necessita da formação continuada, como demonstram as falas seguintes:

*Eu penso para o lado crítico da coisa, **para você ser um pesquisador, você tem que ter a formação continuada para ser uma pessoa crítica**, pois você está inserido num contexto em que você vive e vê incoerências. Você tem que pensar que a formação inicial é só para você ser professor de Educação Básica, sua formação vai além da sala de aula, pois você pode correr atrás de uma formação nível especialização na pós-graduação, como mestrado e até o doutorado. O problema maior que você tem, é porque existem muitos problemas na educação, como a falta da qualidade da educação que nós temos no Brasil e isso demanda muita formação continuada (BATMAN-IP).*

Para esses participantes, o professor pesquisador precisa ser comprometido o que implica em gostar e ter responsabilidade pelo que faz. Mas também houve discórdias entre o grupo, diferindo desse posicionamento.

Antes do comprometido, você tem que gostar daquilo que faz, se comprometer com alguma coisa você tem que gostar, porque senão não há uma liga (DUDA-IP).

Concordo. E tem mais, quando a pessoa faz uma coisa que ela não gosta, ela deixa de ser comprometida, ela deixa de ser responsável e ela deixa de ser dedicada (SOFIA-IP).

E uma outra coisa (desculpa interromper), mas será que esse professor que vai sair formando daqui, fez uma coisa que ele não gosta, será que vai ser um bom profissional, um bom professor? (GIOAVANA-IP).

Bom, eu vou responder por mim, eu entrei no curso não por gostar do curso, só que no decorrer do curso eu comecei a gostar e eu tenho como a minha futura profissão, eu achei muito interessante, gostei muito das aulas, gostei da interação. Gostei das metodologias que às vezes nós desenvolvemos com os professores, então é uma profissão que eu me apaixonei e recomendaria, mas eu não entrei com esse intuito (BATMAN-IP).

eu não concordo que a pessoa tem que gostar para ter comprometimento e responsabilidade. Às vezes a pessoa odeia, mas ela tem muita ética e ela é muito mais comprometida e tem responsabilidade e muito mais dedicada [...] (AGATHA).

Acho que a dúvida aqui é, você pode ser comprometida e não gostar, por exemplo, de ter que tirar o lixo, eu vou tirar, fazer isso, mas eu vou tirar porque eu me comprometi com isso (AMINA).

Aí entra a ética, não é porque eu não gosto, que eu não vou ter comprometimento com o que eu faço naquele momento (MARIA-IP).

É importante você gostar, é importante, é ótimo, você faz com uma alegria diferente. Você tem mais dedicação (GEOVANA-IP).

Bom, eu acho importante você gostar, mas não é porque você não gosta que você não vai ser comprometido (AGATHA-IP).

Nessa discussão, a questão do comprometido é atribuída no sentido de ser comprometido com os alunos, com a turma, visando fazer o melhor.

[...] esse comprometido que está aqui na árvore, é ser comprometido com a minha turma, com os meus alunos, é diferente, eu não devo bater cartão para os meus alunos, eu devo fazer o máximo que eu possa para ensinar eles, é ser comprometido com a formação da minha turma (AGATHA-IP).

Em síntese, é compreensível que além da necessidade de ser professor pesquisador crítico, o comprometimento, a dedicação, a responsabilidade, a paciência com seu aluno e, ainda o gostar do que faz, são características fundamentais para ser professor da educação básica.

Eu já trabalhei com educação básica e o comprometimento, isso é fundamental, porque você tem que ter o comprometimento com aqueles alunos, com a instituição e com os pais que vão te cobrar muito, mas por trás desse comprometimento, está a dedicação e a responsabilidade no que você vai estar ensinando para aquela criança (MARIA-IP).

Tem que gostar mesmo, senão gostar não vai para a frente. Não vai conseguir chegar lá, senão gostar do que está fazendo. Não vai ser motivado, não vai ser criativo e determinado. Você tem que gostar e se identificar com aquilo que faz (MARIA CRISTINA-IP).

Considero muito importante ter a paciência, mas é mas também é preciso ser dinâmico e interagir muito também (AGATHA-IP).

Os participantes apontam ainda, neste bloco central, que o professor atualmente é preso à metodologia e esquece da formação do cidadão. Pois, segundo eles, os educandos saem robóticos da escola e chegam e saem da faculdade, geralmente da mesma forma, não sabem ser, atuar como cidadãos. Complementam que a reflexão não está presente na escola, não ensinam os alunos a fazerem relações dos conteúdos com o cotidiano, o lado prático da coisa. É preciso instigar e aguçar a vontade do aluno e inovar para não permanecer na mesmice.

*O professor hoje em dia, ele é muito preso à metodologia ultrapassada. O que acontece, ele prefere passar aquilo que é passado para ele, ensinar como se lê, como se faz conta, mas esquece da formação do cidadão, o que acontece, **a gente sai muito robótico da escola, da faculdade e você não sabe ser cidadão**, tem gente que tem duas, até três, quatro, faculdades mas não sabe nem votar, exercer o seu direito de cidadão, é isso que acontece e que falta na formação (BATMAN-IP).*

A reflexão aqui, em vez do professor trazer para sala de aula, por exemplo, eu falei da questão histórica porque eu gosto mais dessa área, mas por exemplo, a questão da porcentagem ou fração que são super chatas de aprender, mas ensinar pelo lado prático, o aluno quer saber o prático das coisas, como é que ele vai usar na vida, na rua, por exemplo, tudo isso (GEOVANA-IP).

É você aguçar a vontade do aluno sabe, porque tem muitas coisas que não é interessante para o aluno, então você tem que aguçar o aluno, ver o olho do aluno brilhar porque você está fazendo algo diferente, não continuar todo ano aquela mesma aula de história, por exemplo, é chata, não traz algo inovador. Acho que inovação é bem forte (SOFIA-IP).

Neste ponto, em relação à metodologia na ação docente, salientam a necessidade do professor ser criativo (vocábulo pertence ao bloco esquerdo da árvore) para renovar e buscar outras metodologias para atrair atenção dos alunos,

*Acredito que o professor sendo **criativo** ele já é um professor inovador, a partir do momento que ele está criando, ele está inovando e vai estar sempre buscando uma mudança, acrescentar algo a mais, inovar (DUDA-IP).*

*Essas novas mudanças em tecnologias na sala de aula, às vezes o professor tem uma boa vontade de fazer uma boa aula fazendo uso da tecnologia, colocar vídeos, fazer pesquisas, etc... só que a escola às vezes tem material que seja para um ou dois professores, mais para 3 ou 4 professores não tem. Isso vai depender muito do professor ser **criativo** e dinâmico, porque as vezes a tecnologia em algumas escolas é muito ruim (YASMIN-UP).*

*E às vezes não precisava nem ter computador na escolas, é investir numa outra área, sei lá, usar a **criatividade**, fazer por exemplos, brinquedos tipo material lúdico que precisa na escola e usa mais que o computador, depende da série claro (BATMAN-IP).*

[...] A criatividade, que é como vocês falaram, nisso ele vai ter que buscar uma inovação ou o lúdico como você colocou, o professor vai ter que pensar, oh, não deu aqui vai dar ali, vamos ter que pensar alguma coisa (MARIA-IP).

Em face desses contextos abordados, os participantes enfatizam ainda necessidade do professor ter acima de tudo, um olhar de pesquisador para inovar a metodologia, de incorporar a pesquisa na prática para alcançar essa inovação, sendo criativo e estimular a aprendizagem do aluno, até porque, existem hoje novos sujeitos na sala de aula.

*Metodologia ultrapassada rsrsrs, vamos dizer assim... aquele professor que se formou em 1991 e não quer saber mais de estudar, e com certeza a metodologia dele deve estar defasada, com certeza, e ele não busca ser um **pesquisador para inovar**, o que é muito mais cômodo ele ficar na casa dele assistindo a novela do que ler um artigo, do que ele buscar novas leituras, então acho que essa é a falta, minha grande crítica nesse ponto de vista, é esse professor de que está hoje em sala de aula, tem anos dentro de sala de aula e não se atualiza, usando a mesma metodologia de antigamente para os alunos de hoje (SOFIA-IP).*

Outra característica lembrada pelos participantes, se refere à necessidade do professor ser observador, para então, buscar inovar as metodologias ultrapassadas visando atender as necessidades dos alunos.

*Então eu acho que o professor, ele tem que entrar dentro de uma sala de aula, e primeiro de tudo ser **observador**, visualizar todo o campo para depois ir buscar essa pesquisa, para depois ele pensar nessa metodologia, para trazer para que atenda à necessidade de cada um. Mesmo aqui estando dentro de uma graduação, eu percebo que nem todos os professores por mais estudos que eles tem, fazem isso, mas muitos não ainda conseguem fazer essa inovação de metodologia (BATMAN-IP).*

Dentre essas falas, está a observação face à necessidade de interagir com a turma, indicando a questão ética em relação à comunicação professor-aluno, o sentido de saber a opinião de todos, saber ouvir para mediar os diferentes posicionamentos em sala de aula.

Você pode observar, eu acho que observação vem muito de interagir, ela está ligada porque se eu não interajo não tenho como observar, é na interação que eu vou ver como que a minha turma é, como que ela está, aqui são coisas que andam lado a lado (GEOVANA-IP).

Respeitar o posicionamento dos outros na interação. Você precisa conhecer as diversas opiniões para poder formular um conceito eticamente, então você tem que [...] saber respeitar alguém quando fala [...] (BATMAN-IP).

No âmbito dessa discussão, fazem referência à necessidade de terem mais prática em sala de aula, pois em suas falas denunciam a necessidade de haver mais prática e menos teoria da Pedagogia, como revela Luiza-IP: “isso é do próprio curso, nós tivemos muita teoria, e prática nada! A prática é o que nós precisávamos, do chão da sala e nós não tivemos isso. Agora você veja quantos anos se foram e nada”.

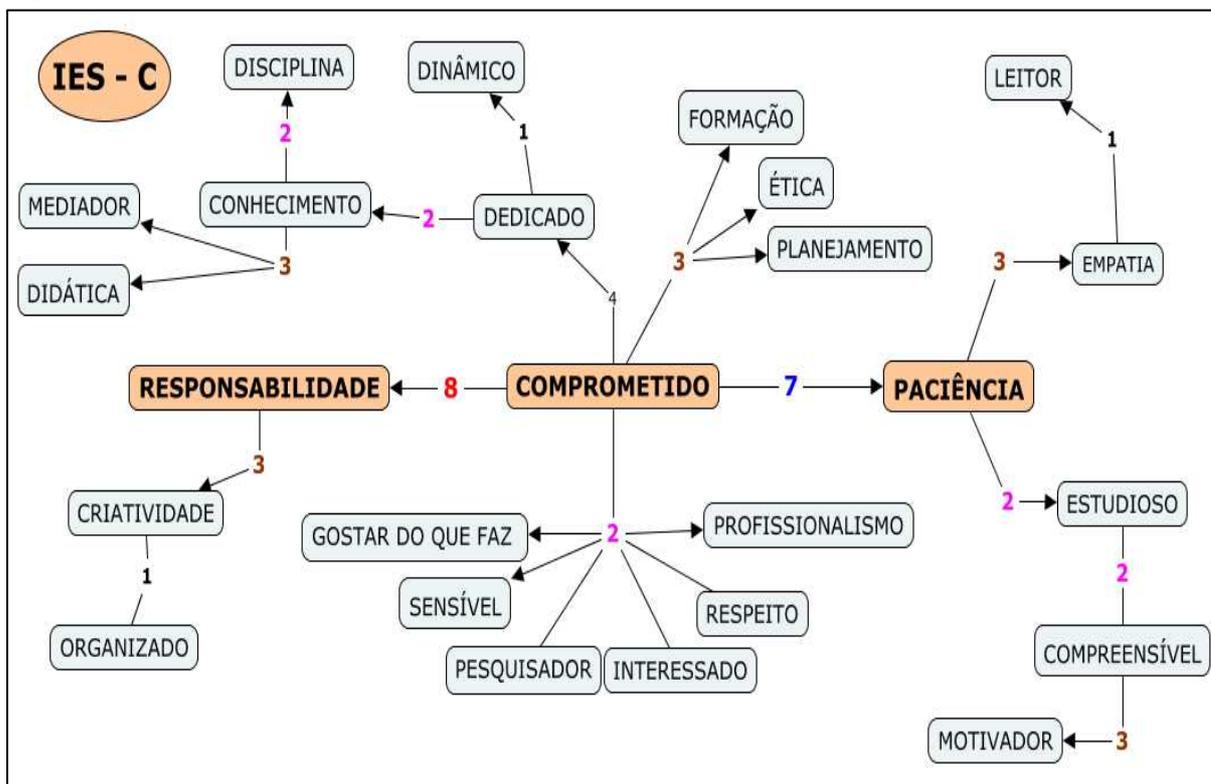
Entretanto, alertam também que nesse contexto, a ética se faz fundamental.

*Agora tem que ver a **questão ética** da qual está sendo colocada a questão, entra a ética o professor. [...] eu acho que o correto é colocar uma questão como essa, sendo: o que você acha, pensa sobre a greve? (MARIA-IP).*

5.3.1.3. Em tela, a IES – C

Com relação ao grafo pertencente a IES – C (Figura 10), observamos a centralidade ocupada pelos elementos: responsabilidade, comprometido e paciência.

Figura 10 - Árvore máxima e seus blocos de conexões da IES – C



Fonte: a autora, 2016.

A partir da análise da árvore de similitude, elaborada a partir dos elementos constitutivos do sistema central e periférico das representações sociais dos estudantes de Pedagogia desta IES, podemos observar uma centralidade em torno do vocábulo “comprometido” como principal característica dos participantes para o professor da educação básica.

Isto nos leva a considerar a falta de clareza em sua representação no que concerne à identidade pessoal e profissional para atuação na educação básica. Isto é corroborado pela articulação direta de “comprometido” com “responsabilidade” e “paciência” na árvore visualizada.

Em relação à conexidade entre os elementos comprometimento, responsabilidade e paciência, tão importante para esse grupo, temos a seguinte justificativa:

[...] faço uma leitura de que esse compromisso está relacionado com a educação, mas pode não estar também, posso estar comprometido com meu salário no final do mês e aí já não seria um compromisso muito a favor da educação, ou eu posso estar mais comprometido com a minha ideologia do que com a educação, e também não vai trabalhar a favor da Educação, mas eu entendo, acredito vamos dizer assim, que a maioria das pessoas colocaram essa ideia comprometido com educação, mas a gente tem que pensar que esses outros tipos de compromisso, acontecem e estão presente na vida dos educadores professores e são coisas que a gente precisa discutir, debater (PIXIGUINHA-IP). (GRIFO NOSSO).

Comprometimento e responsabilidade, quando você está na universidade aí e vai para sala de aula, você já vai com esse ideal construído vamos dizer assim, você está se formando, você está saindo um profissional comprometido, responsável, agora por exemplo, paciência, gostar do que faz, são coisas que são construídas ao longo do dia a dia, então, assim eu vejo até aqui nesse momento em sala de aula, existem muitos professores que amavam o conhecimento mas não era isso que eu queria para mim, porque a prática é muito diferente da teoria, então algumas coisas, é de você, por exemplo, eu sou comprometido e responsável, mas se eu não gostar do que eu faço e não tiver **paciência**, não adianta. Então eu tenho que usar o meu **comprometimento** e a minha **responsabilidade** em outra área, então enquanto tem coisas que são de você, outras são construídas (JANA-IP). (GRIFO NOSSO).

*C*continuando o que ela falou sobre o "gostar do que você faz", eu também acredito que é só a partir você pode gostar, você vem para a universidade, mas quando você entra na sala de aula é que você vai ver realmente e, essa paciência daí seria fundamental, por quê? Porque eu posso planejar uma aula da melhor maneira possível, eu faço a pesquisa, eu faço da melhor maneira possível, o meu aluno pode ser que ele não vai aprender porque o desejo de aprender, não tem que ser meu, o desejo de aprender tem que ser do aluno, então, às vezes eu planejo para que o aluno ... tem que responder aquilo que eu quero, mas se eu tiver paciência de ver durante a minha prática o aluno ele volta e ele se coloca como sujeito, como indivíduo aquele que está querendo, desejante do saber e ele... a gente conseguir ter esse olhar, essa paciência, a gente pode reverter qualquer situação, mas a partir do momento que você fala assim: eu gosto do que eu faço, mas você acaba não tendo essa paciência e nem olhar o aluno como sujeito, o desejo do saber dele, então, você vai se decepcionar e, aí aquela idealização que eu falei no começo da primeira realidade, vai te mostrar como professor (MONY-IP).

Paciência é muito importante e a questão da responsabilidade vai além da pessoa que está ali, do teu salário, é a **responsabilidade** com a sociedade mesmo, da sua responsabilidade de estar todo dia na escola no horário certo e formar cidadãos (NATI-IP). (GRIFO NOSSO).

O vocábulo comprometido (situado no bloco central da árvore) se relaciona de um lado, com formação, ética e planejamento e dedicado, que por sua vez, constituiu-se em um subgrupo composto de dinâmico, conhecimento, disciplina, mediador e didática.

*[...] dentro da **formação** a gente conseguiu aprender [...] que algumas coisas são propriamente da pessoa, mas muitas delas, como o planejamento é até mesmo uma questão de comprometimento, com o quanto você vai ser comprometido (AMANDA-IP). (GRIFO NOSSO).*

[...] eu acredito que a universidade nos deu um suporte muito grande para nossa formação, mas acredito que ainda falta algo, pois a gente sai daqui incompleto não como um todo pronto e acabado, mas se não tiver essa busca, esse interesse e a responsabilidade por algo novo [...], a gente vai ficar no mesmo patamar, não vai conseguir avançar. E então falta buscar esse algo a mais [...] você acha que você está preparado, mas você não, você não está preparado, você precisa buscar, ter interesse e responsabilidade sempre (DAYA-IP). (GRIFO NOSSO).

Acredito assim que sair daqui preparado e dizer que está tudo certo, não. A gente sai daqui comprometidas com a Educação, [...] quando tiver em sala de aula, numa escola, não importa como professor ou como [...] acredito que com profissionalismo, sendo estudioso e tendo empatia, é o que vai colocar para frente [...] é o que vai fazer o diferencial na sua prática (AMANDA-IP). (GRIFO NOSSO).

*A formação e **comprometimento**, por não ser atuante na prática, mas com a minha **formação aqui na Pedagogia** eu quero estar preparada para estar em sala (ALICE-IP). (GRIFO NOSSO).*

Na parte inferior desse bloco, comprometimento está relacionado com gostar do que faz, profissionalismo, sensível, respeito, pesquisador e interessado.

*[...] a gente sai daqui com esse preparo, é só ter **paciência, ética, profissionalismo, pesquisa**, [...] que eu vou dar conta, eu vou chegar lá [...] a gente consegue porque a gente tem a teoria e qualquer que seja a sala de aula, a gente vai dar conta. E a universidade te certifica para isso, dá essa certeza [...] (DALVA-IP). (GRIFO NOSSO).*

Neste contexto, o respeito é enfatizado pelos participantes da seguinte forma:

*Na direção do **respeito**, eu acho que entra a questão do professor ser bom ouvinte, a questão do conceito de **alteridade**, de saber ouvir o aluno, saber ouvir o outro, até dentro do ambiente escolar pois você não está dentro desse ambiente sozinho, você tem que saber se relacionar com respeito, sendo bom ouvinte com os demais atores que atuam dentro da escola, (PIXIGUINHA-IP). (GRIFO NOSSO).*

*Acho importante a questão do **respeito**, quando há respeito, você não vai negar e colocar para o aluno uma situação de prejuízo, você vai em busca, da empatia. Mas por respeito a ele você vai em busca de ser um bom mediador (JOANA-IP). (GRIFO NOSSO).*

Todavia, no âmbito dessas ligações que comprometimento está envolto, prevaleceu um entusiasmo ao discutir sobre a relação do professor como pesquisador para não virar um mero executor de tarefas. Assim relatam:

*A palavra **pesquisadora** com **comprometido**, o que me chama atenção nessa responsabilidade, o professor também tem que ser um pesquisador para que essa responsabilidade atinja o aluno, então ele sempre precisa de formação na área, estar buscando o conhecimento para que ele possa passar o que ele precisa, ele realmente vai usar da sua responsabilidade. (ALICE-IP). (GRIFO NOSSO). (GRIFO NOSSO).*

*[...] a **pesquisa** nesse aspecto é importante para o professor quando estiver na prática dentro na escola, não só em um mero executor de tarefas, [...] porque quando você chegar até a escola a tendência se você não pesquisar, se você não ler, se você não participar, você acaba sendo um executor de tarefas então eu acredito que isso é muito importante (MONY-IP). (GRIFO NOSSO).*

No bloco situado do lado esquerdo da árvore, observamos que responsabilidade traz consigo a necessidade de ser criativo e organizado.

***Criatividade e organizado** tem a ver com os objetivos na prática na busca do conhecimento mesmo, em conseguir significar, trazer o aluno para tua aula, é nisso que entra a **criatividade** (SOFIA-). (GRIFO NOSSO).*

Por fim, situada do lado direito da árvore, temos paciência que se apresenta com duas vertentes, porém, não muito ressaltada pelos participantes em suas falas.

***Paciência** no ensinar, de sempre estar ali com o aluno, porque você vai encontrar várias dificuldades no cotidiano da sala, várias características diferentes de cada um, então por isso a **paciência** é fundamental (ALICE-IP). (GRIFO NOSSO).*

*[...] a gente tem a **responsabilidade** sim sobre a formação do aluno, só que tem que ter a **paciência** também para engolir tudo que o sistema coloca para gente, porque esse ideário eu vou lá em sala de aula e educo o aluno, ok. Só que tem um monte de coisas que a escola impõe, um monte de coisas que o sistema impõe e você tem que passar por isso e continuar com seu ideal em educação. Considero que é esse o verdadeiro **comprometimento** do professor, dele não sair do foco principal que é a formação/educação dos alunos (AMANDA-IP). (GRIFO NOSSO).*

*Você precisa ter a **motivação**, o objetivo que você quer então se você não tiver **paciência** ser **estudioso** e ir atrás, buscar o conhecimento e ser compreensível também no sentido de que o aluno também deseja, ter a sua motivação para passar essa motivação para o aluno, talvez nesse sentido essas palavra se envolvam (AMONY-IP). (GRIFO NOSSO).*

Dessa discussão emergiu a questão da resiliência como um novo elemento atrelado a paciência, destacado por Amony-IP: “paciência, seria desenvolver a capacidade da **resiliência**, de resistir a tudo”. (GRIFO NOSSO).

No fechamento dessa sessão de grupo focal, duas palavras nos chamaram a atenção emergindo como novos elementos quanto as características do professor para esse grupo no auge da discussão, a saber:

*Só quero para colocar mais uma pimenta aqui na discussão, rsrsrs. Eu estava pensando aqui no que as colegas estavam falando e no que está aqui na árvore, eu acho que um dos conceitos que a gente vai pensar para a gente conseguiu ter todos esses, que lógico são importantes e fundamentais, é a **desconfiança**. Se você desconfiar do seu compromisso, se você desconfiar da sua formação, na sua dedicação, você vai estar caminhando. [...] é preciso*

desconfiar até da nossa teoria e aí então você vai avançar e ir adiante (PIXIGUINHA-IP). (GRIFO NOSSO).

*Então, a palavra **desconfiança** é algo que eu também quero falar, tem a ver com a questão dessa coisa de você não se sentir preparado para estar numa sala de aula, acho então que você tem essa desconfiança, se você tem essa desconfiança, você vai em busca de algo (JOANA-IP). (GRIFO NOSSO).*

*Me ocorre também uma palavra que não está aqui, mas que eu não pensei no momento da pesquisa, mas agora me ocorreu que é a **flexibilidade**. Porque isso é muito importante na prática, você precisa estar aberto para o novo, seja dentro da universidade ou depois em sala de aula para qualquer mudança, seja na metodologia, seja na pesquisa, você tem que ser flexível, quando você vai com o ideal de aluno e cai numa escola totalmente diferente, você tem que estar aberto a se adaptar naquele ambiente, cada professor se adapta ao ambiente em que está inserido e não o contrário, fazer os alunos se adaptar a ele, não é esse o objetivo (JANA-IP). (GRIFO NOSSO).*

Em face desse panorama e comungando com Gatti (2005, p. 44), destaco que:

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema.

Salientamos que nesse estudo, o que nos interessa de fato, é “[...] não mais uma vida social já feita, mas uma vida em vias de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 65), portanto, o sentido atribuído aqui ao estudar as RS dos estudantes participantes desta pesquisa sobre as características do professor para escola de educação básica, não reduz a algo pronto e acabado, mas sim, encontrar nestas representações elementos que configurem a profissionalidade docente constituída (e em construção), ou seja, a representação social tomada aqui como uma construção histórica social e, portanto, contextualizada em seu tempo e espaço de uma dada realidade e, por consequência, sujeita a constantes transformações e atualizações, que seguimos com a tessitura das dimensões de profissionalidade para educação básica inerentes a esta pesquisa.

Efetuada a validação das RS por meio da análise de similitude em consonância com o grupo focal, na sequência, partimos para o agrupamento dos elementos de profissionalidade oriundos das RS deste estudo empírico, na interface com as cinco disposições de profissionalidade para o trabalho docente apresentados por Nóvoa (2009), tecendo um diálogo com o referencial adotado e as políticas de formação de professores para educação básica.

5.4. DISPOSIÇÕES DE PROFISSIONALIDADE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA CONSTITUÍDOS NA FORMAÇÃO INICIAL – QUE PROFISSIONALIDADE?

Seria bem ilusório levar o professor a pensar que é dono e senhor da sua profissionalidade. Se é certo que ele é o principal e insubstituível ator dessa construção, ela resulta do jogo de múltiplas interações e constrangimentos que a condicionam. O professor desempenha a sua função dentro de um sistema educativo, com as suas finalidades e valores, as suas leis e normas que prescrevem papéis e circunscrevem a profissionalidade docente, e até o seu profissionalismo, quando, por exemplo, detalham padrões de competência e de ética profissional. Podemos perceber então a profissionalidade docente como um domínio em que interagem, confrontando-se, diferentes espécies de poder e de legitimidade (ESTRELA, 2014, p. 11).

É sabido que “as contribuições psicossociais às políticas educacionais são ainda recentes”, como reforçam Macedo e Souza (2016, p. 22). Entretanto, esse diálogo é urgente e necessário devido à necessidade do processo formativo reconhecer, que “a Educação é um processo intersubjetivo que demanda, portanto, sujeitos singulares que vão se constituindo na relação com o outro”. Aspectos, que nos remetem comungarmos com o posicionamento de Macedo e Souza (2016, p. 22) ao defenderem uma perspectiva de formação que:

[...] considera tanto a compreensão e os saberes que o sujeito produz durante o processo – como leva em conta como os articula com questões do cotidiano, do contexto, com suas crenças, com as emoções que vem enfrentando (SOUSA, 2002) – quanto as macroestratégias produzidas ao nível do Estado, e por que não também das escolas, com o intuito de “direcionar” a constituição dessa formação.

Entendendo que as RS são construídas e veiculadas, reafirmamos que nesse estudo o objetivo consiste em analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR, para o exercício da docência na educação básica, tomando a lista das cinco disposições⁷⁹ apresentada por Nóvoa (2009) para caracterizar o trabalho docente de um “bom professor”, como referência para o agrupamento dos elementos de profissionalidade oriundos das RS deste estudo empírico, ilustrados no Quadro 6.

⁷⁹ Lembrando que o conceito de “disposição” adotado por Nóvoa (2009, p. 12), ao invés de “competência”, é explicado pelo autor como sendo “mais líquido e menos sólido” [...] no qual se constrói a profissionalidade docente no interior de uma personalidade do professor”.

Quadro 6 - Matriz de categorização global acerca dos elementos de profissionalidade presente nas RS

ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE	IES - A	IES – B	IES - C
1ª DISPOSIÇÃO: CONHECIMENTO			
Conhecimento	NC/AS		SP
Formação específica na área			NC
Atualização	NC		NC
Pesquisador	SP	NC/AS	SP
Inovação	SP	NC	
2ª DISPOSIÇÃO: CULTURAL PROFISSIONAL			
3ª DISPOSIÇÃO: TATO PEDAGÓGICO			
Comprometido	NC/AS	NC	NC/AS
Competente	NC/AS		
Dinâmico	NC/AS	SP	
Criativo	SP	A/S-SP	SP
Crítico		A/S-SP	
Responsabilidade	SP	SP	NC/AS
Paciência	SP	SP	A/S-SP
Mediador	SP	SP	NC
Dedicação	SP		NC
Preparo	SP		
Reflexivo		SP	
Motivação			
Estudioso			SP
Ético			SP
Respeito			SP
4ª DISPOSIÇÃO– TRABALHO EM EQUIPE			
5ª DISPOSIÇÃO – COMPROMISSO SOCIAL			

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados coletados em 2016.

Dessas disposições apresentados pelo autor como essenciais à definição dos professores na atualidade e indicadas como subsídio, inspiração para se pensar uma

renovação dos programas de formação de professores, situam-se: conhecimento, cultural profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso.

Da análise desse quadro, a disposição que mais representou as RS dos estudantes, se concentra no “tato pedagógico”, seguido do “conhecimento”. As demais disposições: cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social, ficaram ausentes na RS pesquisadas.

Sobre o “tato pedagógico”, Nóvoa (2009, p. 31) explica esse consiste, inevitavelmente, no cruzamento entre as dimensões pessoais e profissionais em que ensinar “cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar).

Um aspecto que mais nos chama a atenção é a centralidade das RS inerentes as três IES pesquisadas se concentrar nessa disposição, sobrepondo a disposição “conhecimento”, tão importante para o exercício da profissão. Essa centralidade é representada pelo elemento “comprometimento”.

A análise das RS também revela uma forte ligação de “comprometimento”, com “competente” e “dinâmico”, reforçando a ideia de que o professor competente precisa ser comprometido, responsável e dinâmico. O diferencial está no significado que o vocábulo “competente” assume para esses sujeitos, na perspectiva da profissionalidade: saber fazer, mas fazer bem feito, se constituindo em um “bom professor” no desempenho de seu trabalho em face da realidade complexa das escolas. O professor pesquisador também ocupou a centralidade das RS, reforçando a necessidade da pesquisa para manter-se atualizado, mas um pesquisador criativo e com visão crítica para desvelar a alienação, muitas vezes, camuflada em práticas docentes.

É compreensível que o tato pedagógico seja de vital importância, uma vez que consiste, inevitavelmente, no cruzamento entre as dimensões pessoais e profissionais em que ensinar “cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar)”, (NÓVOA, 2009, p. 31). No entanto, o domínio científico de uma determinada área de conhecimento, como diz Nóvoa (2009, p.12), “[...] é absolutamente imprescindível. Sem esse conhecimento todo o resto é irrisório” (p. 12).

Na atribuição das cinco disposições de profissionalidade, o autor se refere ao conhecimento profissional docente, explicando: “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de

vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p.13).

A cultural profissional na visão de Nóvoa (2009, p.12), implica que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se em uma profissão, aprender com os colegas mais experientes”.

O trabalho em equipe, é entendido por Nóvoa (2009, p. 31) em que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola”.

A última disposição nominado por Nóvoa (2009, p. 31) compreendida como o “compromisso social”, é convergindo-se dos princípios, dos valores, da inclusão social e diversidade cultural, em que “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

As disposições **cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social**, com já citado, ficaram ausentes nas RS pesquisadas. Nesse ponto, consideramos que a profissionalidade constituída no interior da formação inicial, sustentada, prioritariamente, em aspectos relacionados ao tato pedagógico, minimiza a profissionalidade constituída nesse processo formativo agravando a inserção profissional, e coloca os principiantes na carreira docente, mercê de políticas e programas de formação continuada, muitas vezes, inconsistentes.

É nítido que a educação nos coloca grandes desafios para/na formação de professores à medida que somos desafiados, a lidar com novas gerações em uma sociedade multifacetada que privilegia os critérios de eficiência e eficácia, portanto,

Apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada de mais errado. A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam (NÓVOA, 1999, p.21).

Considerando que é “preciso ampliar o sentido e o conceito de profissionalidade docente, isto é, o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 75), faz-se relevante a formação inicial de professores, profissionalidade e escola, consistir-se em uma tríade indissociável.

6. PROPOSIÇÕES CONCLUSIVAS

A pesquisa desenvolvida na construção desta tese buscou investigar os elementos de profissionalidade docente constituídos no contexto da formação inicial, especificamente, no curso de Pedagogia, para o exercício da profissão na Educação Básica. Na introdução da tese ressaltar as motivações que me conduziram à este estudo e que acompanham minha trajetória profissional, dentre elas, citei os resultados obtidos na pesquisa que realizei no Mestrado (2013) sustentados com as representações sociais de 42 professores iniciantes na carreira, de uma Rede Municipal de Ensino acerca da contribuição da formação inicial para a constituição da profissionalidade para o exercício da docência na educação básica.

Tais resultados, apontaram para a acentuada fragilidade e insuficiência da formação inicial quanto a lhes assegurar uma profissionalidade que os preparassem para lidar com a complexidade e diversidade do/no cotidiano escolar, de forma a tornar o processo de inserção profissional, menos conflituoso para os futuros egressos do curso de Pedagogia, como lócus de formação inicial.

Somando a condição de professora do curso de Pedagogia em uma IES, portanto, mergulhada nesta problemática, desencadeou-se o problema de pesquisa que orientou esta tese: “Quais os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR, para o exercício da docência na educação básica?”

Para o desenvolvimento e construção da tese definimos como objetivo geral analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de 165 estudantes dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR, sendo 2 privadas (médio e grande porte) e 1 IES pública e, traçamos cinco objetivos específicos responder ao problema proposto pela pesquisa.

A escolha do campo de pesquisa, baseou-se pela legislação vigente ao destacar que a formação de professores para atuação na educação, de acordo com a Lei n.º 9.394/1996 – LDBEN em seu artigo 62, recentemente atualizado por meio da Lei n.º 12.796/2013, confere que esta formação deve ser realizada em curso de licenciatura, em nível superior de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, com ressalva para atuação na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, no qual pode ser admitida, como formação mínima, a ofertada em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996; 2013).

Para caracterizar a profissionalidade docente, encontramos guarida em Nóvoa (2009) e Gimeno Sacristán (1995) para sustentar a análise das RS no que se refere a profissionalidade docente constituídos na formação inicial para o exercício da docência, bem como, as contribuições de Contreras (2002), Gatti (2011), Imbernón (2011), Morgado (2005), entre outros.

Salientamos que em Gimeno Sacristán (1995, p.77) a profissionalidade se manifesta por meio de uma grande diversidade de funções, como “(ensinar, orientar, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades etc.)”, entretanto, o foco deste estudo não está propriamente em buscar compreender como o professor executa cada uma dessas atividades, ou seja, uma análise de cada característica definida pelo autor, mas sim, buscamos efetivar uma análise geral das RS, na qual possibilitou-nos conhecer quais as disposições de profissionalidade, estão (ou não) contemplados na formação inicial, buscando conhecer os elementos que compõem essas disposições.

A literatura examinada sobre a formação de professores engendrada nas políticas educacionais, denuncia uma frágil formação inicial na constituição da profissionalidade docente para o bom desempenho do trabalho docente. Esse cenário se justifica, principalmente, por um processo de internacionalização da políticas e mercantilização da educação, que confere, por exemplo, uma excesso de otimismo revelado nos textos da Resolução 4/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, no estabelecimento de metas para a formação de professores, muitas delas, utópicas em face do contexto político, econômico e social do qual vivenciamos, e somos “disciplinados” em nosso tempo histórico, em que as relações de poder, sobressaem em prol apenas de alguns.

Como percurso metodológico, pautamo-nos pela abordagem qualitativa e pelo método da hermenêutica, cujos pressupostos epistemológicos e ontológicos buscam interpretar o fenômeno das representações sociais em seu contexto mais amplo, na busca da compreensão desse fenômeno por meio da interação sujeito e objeto na produção do conhecimento social compartilhado entre os participantes da pesquisa.

Dos cinco objetivos específicos traçados, primeiramente, buscamos conhecer o conteúdo e a organização das representações sociais dos participantes acerca do

“características do professora para escola básica”, por meio da técnica de associação livre de palavras (TALP) recomendada pela Teoria do Núcleo Central, seguido da aplicação da análise prototípica dos dados coletados, representada pelo *quadro de quatro casas*, no qual podemos visualizar a disposição dos elementos do provável núcleo central e periférico das três instituições pesquisadas.

Com o intuito de justificar e validar a centralidade dos elementos do provável núcleo central, decorrente da análise prototípica, desenvolvemos a análise de similitude para visualizar a disposição desses elementos pelo grau de conexidade e frequência entre os mesmos, representados por um grafo, denominado “árvore de similitude”. De posse dessas árvores das três IES pesquisadas, recorreremos à técnica do grupo focal para interpretação dessa disposição, na busca pela confirmação e validação dos elementos centrais da representação social. Durante as discussões e reflexões ocorridas durante o grupo focal, houve uma predominância dos elementos, como “comprometimento”, “compromisso”, “responsabilidade”, “pesquisa”, “paciência”, “competente”, “competência” como características do professor para escola básica.

Ao final desse processo analítico proposto pela Teoria do Núcleo Central, promovermos uma articulação dessas representações sociais emergidas pelos estudantes, com as cinco disposições (conhecimento, tato pedagógico, cultural profissional, trabalho em equipe e compromisso social) que caracterizam o trabalho de um “bom professor”, apontados por Nóvoa (2009), como um dos pressupostos teóricos adotados bem como as políticas educacionais vinculadas à formação inicial de professores.

Como resultado, as representações sociais dos estudantes pesquisados nesta investigação, expressam em sua centralidade (provável núcleo central) a preponderância da disposição “tato pedagógico”, em relação a disposição “conhecimento”, bem como, a ausência de algumas disposições de profissionalidade referendados por Nóvoa (2009), dentre eles: a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social.

No que se refere a disposição “conhecimento”, as RS dos estudantes apresentaram “conhecimento, habilidades de pesquisa e inovação, formação específica na área e atualização”.

Sobre o tato pedagógico, o elemento “comprometimento” assumiu a centralidade das RS dos estudantes envolvendo as três IES pesquisadas. Nesse

ponto, resgatamos as recomendações de Nóvoa (2009, p. 31), ao colocar “ [...] a tônica”, em uma “profissionalidade que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade”. Entretanto, inferimos que esses sujeitos – futuros profissionais da educação, saem da 1ª etapa de profissionalização docente – a formação inicial, imputando a si próprios, bem como a sua formação, responsabilidade e bom desempenho no trabalho docente como se eles fossem os únicos “comprometidos” com essa tarefa, ou seja, constituídos de um pensamento que devem assumir total obrigação e garantia da tão almejada qualidade no ensino, reforçada pelas políticas educacionais.

Em suma, apesar de comungarmos com o posicionamento de Nóvoa (2009, p. 31) que “as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”, concluímos nessa investigação, que a preponderância da centralidade dessas RS se concentra na disposição “tato pedagógico”, de certa forma, sobrepõe a importância da disposição “conhecimento” para a constituição da profissionalidade docente, principalmente, pela forte ligação entre “comprometimento”, “competente”, “dinâmico”, reforçando a ideia de que o professor competente precisa ser comprometido, responsável e dinâmico, como se ele fosse o único ator responsável por essa tarefa.

Por fim, destacamos a ausência de algumas disposições de profissionalidade nas RS, dentre eles: a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social, revelando a fragilidade do processo formativo na constituição desses, tendo em vista que “as nossas propostas teóricas, só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho” (NÓVOA, 2009, p. 18).

Ao articularmos esses elementos com o parecer CNE/CES nº5, o graduado no curso de Pedagogia conforme esse parecer, identificamos a presença dos elementos “comprometimento”, “pesquisa”. Entretanto, o texto desse parecer aponta “trabalho em equipe”, “postura investigativa voltada à uma postura social”, “conhecimentos científicos e didáticos-pedagógicos”, “envolvimento em prol das relações entre instituição educativa, família e comunidade”, os quais não são relevantes para o grupo pesquisado.

Em síntese, entendemos que a formação de professores não se esgota na graduação configurando um processo pronto e acabado, mas enfatizamos respaldada na literatura, a preponderância da formação inicial corresponsável pela constituição

da profissionalidade docente nesse percurso de profissionalização para o bom desempenho do trabalho docente, até porque, se constituem legalmente profissionais certificados na condição de sujeitos formadores de novos sujeitos, futuros cidadãos.

Entretanto, das análises realizadas em relação as políticas educacionais, as teorizações adotadas neste estudo e dos resultados dessa pesquisa empírica em que situa a formação inicial como um processo formativo, que expressam lacunas e desarticulação no rol de elementos de profissionalidade constituídos nesta etapa de profissionalização, por consequência, minimizando a profissionalidade docente para assegurar o exercício da docência na escola, ratifica a tese aqui defendida: **“As representações sociais acerca dos elementos de profissionalidade docente constituídos na formação inicial, expressam lacunas na profissionalidade constituída para assegurar o exercício da docência na etapa de inserção profissional na escola”**.

Neste ponto, é salutar retomarmos o que dizem Macedo e Sousa (2016, p. 19) que “a formação inicial permanece objeto de regulações legais, acerca das quais os debates parecem infundáveis, e que não se restringem aos limites nacionais”, bem como, ao alertarem que “[...] o cuidado com a formação docente é objeto de disputa política por significação do que é uma boa formação ou uma formação que contribua para uma educação básica de qualidade”.

Diante dessas considerações finais, reafirmamos nossa opção quanto aos aspectos teóricos e metodológicos tomados nesta tese, prioritariamente, o método hermenêutico, que em articulação com a Teoria das Representações Sociais, possibilita explorar aspectos da dinâmica psicossocial como chave a interpretação desse saber prático do senso comum (que não existe no vazio social) e envolve sempre a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto) produzido e mobilizado na vida cotidiana dos estudantes pesquisados, se constituindo em uma rica teia de significados. Neste ponto, destacamos as palavras de Sá (1996, p. 99) ao explicar que “nenhuma espécie de especulação, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e das organizações de tais tipos de saberes, que ligam um sujeito particular a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada”.

Também reconhecemos nesta pesquisa, as contribuições do grupo focal para interpretação e compreensão das RS pesquisadas, tendo em vista que os estudantes encontraram no “Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo

ambiente, levando a uma participação efetiva” (ZIMMERMANN; MARTINS, 2008, p.12116), portanto, promovendo uma interação espontânea entre os participantes durante as sessões, baseado em tópicos que são fornecidos pelo pesquisador (nesse estudo, a árvore de similitude).

Por outro lado, encontramos no percurso dessa investigação, algumas dificuldades para conseguir realizar as sessões de grupo focal em tempo, por se tratar um período letivo, no qual os estudantes (todos concluintes do último período do curso de Pedagogia), se encontravam devidamente envolvidos com o seu TCC (trabalho de conclusão de curso) e fechamento das disciplinas. Em uma das IES, por exemplo, não conseguimos efetivar essa última etapa da pesquisa empírica, por conta desses motivos, nos obrigando a abandoná-la, considerada os 4º *locus da pesquisa*.

Entretanto, esta pesquisa torna-se uma segunda etapa de outros estudos necessários à compreensão dos significados e das necessidades de ações que se voltem à formação inicial de professores no espaço/tempo de sua graduação, em um momento que a escola de educação básica, interroga às IES no que se refere a profissionalidade docente competente para o bom desempenho do trabalho docente no sentido de propiciar a inserção profissional na realidade do/no espaço escolar.

Os teóricos que discutem a temática tem nos apresentado com suas valiosas contribuições nesse campo. As representações dos estudantes desta investigação sinalizaram lacunas no rol elementos de profissionalidade constituídos nesta 1ª etapa de profissionalização docente – ao tomarmos as cinco disposições que caracterizam o trabalho docente atualmente, referendados por Nóvoa (2009).

Dar voz aos professores experientes que vivenciam a realidade do/no espaço escolar, poderiam trazer contributos favoráveis para se pensar inovações no processo formativo de professores nas IES, até porque, esse processo requer cada vez mais, dialogar com as demandas de seu tempo histórico agregando novos elementos ou ressignificando-os, porém, sem perder os clássicos.

Também assumo o compromisso de apresentar esta tese às três IES pesquisadas neste estudo, apoiada nos pressupostos da TRS que reside em “[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

Como proposição para futuras pesquisas, sugerimos que essa pesquisa seja tomada como subsídio para se pensar e refletir sobre os programas de formação inicial de professores, que acolham os resultados desta pesquisa empírica como

sinalizadores para avançar e qualificar ainda mais, seu processo formativo, no que se refere a constituição das disposições de profissionalidade docente apresentados e discutidos nesta tese, ou ainda, provocar reflexões sobre a necessidade de instigarem a formulação de políticas de formação de professores e propostas de cursos orientados à produção de conhecimentos para o exercício da docência, mais condizentes com a realidade da escola contemporânea em sua amplitude.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.
- ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean- Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. 2010. Disponível em: < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 22 de maio/2012.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira de. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade, Estado**, Brasília, DF, v. 24, n.3, set./dez. 2009. p. 715-737. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: Sousa, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. (Org.). **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; HOBOLD, Márcia de Souza. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEDA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br/>>. Acesso em: 02 set. 2013.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 177, p. 127-149, 2002.
- ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, Clarilza Prado *et.al.* (Orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, 2014. p.117-146.
- ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.) **Perspectivas teórico-**

metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p. 71-86.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras.** Dez. 2001 v. 1 n. 2, p. 99-16. Disponível em: <[Http://www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: fev. 2015.

BARDIN, Louise. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 34, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat. 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União.** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 18 mar. 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1 - Edição Extra, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.html>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF. 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário oficial da União.** Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CNPQ – Diretórios de grupos de pesquisa no Brasil – Lattes. Disponível em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7291802320875912>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; WACHELKE, João Fernando Rech.; AGUIAR, Adriana de. Desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais em jornadas internacionais de 1998 a 2005. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007. p.181-202.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da formação de professores no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-104.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. In: PRYMA, Marielda. **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 269-271.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em: 26 Mar. 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégia de mudança. In: NÓVIA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.139-158.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DONATO, Sueli Pereira. Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes. 2013. 177 f. **Dissertação** (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2638>. Acesso em: 12 jun. 2015.

DONATO, Sueli Pereira; MESQUIDA, Peri. Perspectivas da educação na sociedade de mercado: a educação em crise ou a crise da educação? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2013 Curitiba. **Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. p.11500-11517.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. , 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

DURAN, Marília Claret Geraes. Representações sociais: uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. **Educação e linguagem**, São Paulo, v. 15, n.25, p.228-243, jan./jun. 2012.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ENS, Romilda Teodora. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 138f. **Tese** (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. Profissão de quem professa? Representações sobre profissão do professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 107-129, 2009.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

ENS, Romilda Teodora, BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações sociais e a visão complexa: interfaces e fronteiras entre proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. In: ENS, Romilda Teodora, VILLAS-BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Representações Sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat, 2013. p.89-107.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. RIBAS, Mariele Stiegler. Profissionalidade e políticas de formação docente nas representações sociais de professores iniciantes. In: MIGUEL, Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de professores**: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. (Orgs). 1.ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 151-173.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de formação do professor**: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49.

ESTRELA, Maria Teresa. Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. **Investigar em Educação** - II^a Série, n^o. 2, 2014. p. 5-30. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69>>. Acesso em: 12 jan. /2017.

ESTRELA, Maria Teresa. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. *In*: CAETANO, A. RODRIGUES, A. ESTEVES, M. (Org.). **As Ciências da Educação na Obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: EDUCA, 2001. p. 43-57.

EVANGELISTA, Oneida; TRICHES, José. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 185-198, jul./set. 2012.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. *In*: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. p. 162-208.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. 193 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf> >. Acesso em: 10 jun. 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó, SC: Editora Argos, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45, set./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBFP**, Brasília, DF, vol. 1, n.1, p. 90-102, maio. 2009.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GATTI, Bernadete Angelina. Organização de GARCIA, Walter E. **Perfis da educação**: textos selecionados de Bernadete A. Gatti. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205-220.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo, Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-342.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Portugal: Porto editora, 1995. p.63-92.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GUARESCHI, P.A. Representações sociais: avanços técnicos e epistemológicos. Pucrs. Porto Alegre-RS. 2000, v.8 n.3, p. 249-256. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a04.pdf>>. Acesso em: jul./15.

GUERRERO TAPIA, Alfredo. Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos, **Cultura y representaciones sociales**, Set./2006, p. 9-30. Disponível em: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/guerrero.pdf> Acesso em: 14 jan. 2017.

HOLBOLD, Márcia de Souza. A constituição da profissionalidade docente: um estudo com professores de educação profissional. **Contrapontos**, 2005. p. 269-282.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto, PT: Porto editora, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco Munoz. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco Munoz. **Escola, formação de professores e qualidade de ensino**. Tradução: Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Melo, 2011. 111p.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Revista Temas em Psicologia**, vol. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. Análise política da escola e as contribuições psicossociais. In: NOVAES, Adelina; BÔAS, Lúcia Vilas; ENS, Romilda Teodora. **Formação de professores**: das políticas educativas à profissionalização docente. p. 19 – 36.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción a la docência: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional. In: CARLOS MARCELO (coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: OCTAEDRO, 2008. p.7-58.

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação: século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción em la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente: el profesora principiante: inserción a la docencia. Barcelona, OCTAEDRO, 2008. p. 7-58.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MESQUIDA, Peri. 2014. **Seminário de Tese I**. Aula ministrada na PUCPR, Curitiba, 2014. (Informação verbal).

MIRA, Marília Marques. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV congresso internacional sobre

professorado principiante e inserção profissional à docência. XANPED SUL, Florianópolis, out./2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Homo Sapiens Ediciones, 2001.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, out./dez. 2011. p. 793-812.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução do inglês de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8 ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brígido Vizeu. Psicologia social, representações e métodos. **Revista Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, vol. 8, n. 3, p.287-299, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, António, Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p. 210-248.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al (Orgs.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: UNESP, 2013. p. 199-210.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-38.

PECORA, Ana Rafaela; SÁ, Celso Pereira de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v.21, n.2, p.319-325, 2008.

PECORA, Ana Rafaela. **Análise de Similitude**. 74 slides. Mini Curso realizado na VII JORNADA INTERNACIONAL E V CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Vitória, ES, 2011.

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.25- 60.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um processo integrado. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade**. Campinas, SP: Papyrus. 2006. p. 67 – 88.

PINTO, Neuza Bertoni; MARTINS, Pura Lúcia O. Práticas de formação de pesquisadores da educação. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009, p. 103-118.

POFORS - Grupo de pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/projetospesquisa.php>>. Acesso em: 10 set. de 2015.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2011.

PUCPR. Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR. **Parecer Consubstanciado do CEP n. 1.175.289/2015**. Curitiba: PUCPR, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaura Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar professor: profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 33, n. 2, 2011. p. 149-159

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise. Nuances: estudos em educação. Presidente Prudente, ano XI, n.13, v. 12, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: out. /2015.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: UNESP, 2011. P. 15-24.

ROMANOWAKSY, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: intersaberes, 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Maria Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação básica: algumas aproximações. Cad. Cedes, Campinas, SP, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 maio 2016.

SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

UNESCO. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: **Representação da UNESCO no Brasil**, 2007. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

VÈRGES, Pierre. **L'évocation de l'argent: une methode pour la definition du noyau central de la representation**. Bulletin de Psychologie, n. 45, 1992. p. 203-209.

VÈRGES, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações - EVOC**: manual. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WACHELKE, João Fernando Rech.; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2013.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 22, n.1, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000100014&script=sci_arttext> Acesso em: 10 ago. 2015.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Orgs.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre, RS: Redes Editora, 2010. p.49-62.

APÊNDICE A – CARTA MODELO AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DAS “IES”

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Informamos que a pesquisadora, **Sueli Pereira Donato**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Escola de Educação e Humanidades, orientada pela Professora Dr.^a Romilda Teodora Ens, está autorizada a realizar pesquisa empírica nessa IES denominada “.....”, visando o desenvolvimento de sua Tese de Doutorado, intitulada “**ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**”.

Para tanto, a coleta de dados será realizada nas dependências da instituição entre o período de: 01/08/2015 a 30/11/2015 com os estudantes concluintes do Curso de Pedagogia (Diurno e Noturno), fazendo uso da técnica de associação livre de palavras (TALP), aplicação de um questionário sociodemográfico e, por fim, uma sessão de grupo focal.

A presente pesquisa busca analisar a configuração da profissionalidade docente na formação inicial, no tocante aos seus elementos constituintes para dialogar criticamente com a escola de educação básica na contemporaneidade, trazendo para o debate as políticas de formação de professores em um diálogo com a literatura contemporânea e a Teoria das Representações Sociais.

Atenciosamente,

Nome completo

Coordenadora do Curso de Pedagogia

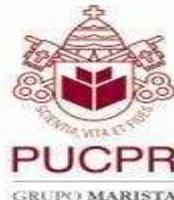
IES -

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO – PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Instituição:	
1) Sexo: () feminino () masculino	2- Idade: _____ anos.
2) Estado civil:	() Solteiro(a) () Casado (a) ou União estável () Viúvo(a) () Separado(a) () Outro. Qual? _____
3) Filhos:	() Sim. Quantos? _____ () Não.
4) Formação Acadêmica	Possui magistério () Sim () Não. Possui outra graduação () sim () Não Qual? _____ _____
5) Escolaridade de familiares:	Mãe:
	Pai:
6) Qual seu nível de satisfação em cursar a graduação em Pedagogia?	() Alto () Médio () Baixo () Outros. Qual? _____ Justifique sua resposta? _____ _____
7) Pretende assumir a docência ao se formar?	() Sim () Não () Talvez
8) Você se sente preparado para ser professor na escola de educação básica?	() Sim () Não () Mais ou menos Por quê? _____ _____ _____
Obs.: Aceita participar do grupo focal a ser realizado em etapa posterior? Trata-se de um complemento dessa pesquisa.	() Sim () Não Se sim, por favor, deixe seu e.mail e telefone para que possamos informar, previamente, sobre a data e local da realização do grupo focal. e.mail: _____ Celular: _____ Fixo: _____

APÊNDICE C – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS



Instituição que estuda:

QUESTIONÁRIO Nº:

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

ROTEIRO PARA TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

Expressão indutora: “CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA”

1) Escreva abaixo cinco (5) palavras que lhe vêm à sua mente em relação a expressão indutora, ou seja: palavras que remetem as “**CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PARA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**”.

() _____ () _____ () _____ () _____ () _____

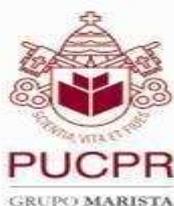
2) Agora, enumere essas palavras por ordem de importância para você. Para tanto, coloque o **número 1** para a palavra que entendeu ser a mais **importante** e **2** para a **segunda** palavra de maior importância, e assim por diante até a 5ª (quinta) palavra.

3) Por favor, escreva abaixo a palavra que considerou mais importante e, na sequência, justifique a escolha dessa palavra: _____

Justificativa: _____

Muito obrigada por sua colaboração!!!

APÊNDICE D – CONVITE PARA O GRUPO FOCAL



CONVITE - GRUPO FOCAL

**Caro estudante concluinte do curso de Pedagogia (2015),
da IES “.....”**

Você participou da 1ª etapa da pesquisa que estou desenvolvendo no curso de Doutorado na PUC/ PR, ou seja, do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) na qual foi solicitado que escrevesse cinco (5) palavras que lhes viessem à mente, a partir da expressão indutora **“CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR PARA A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA”**. Agora, dando continuidade a pesquisa em sua 2ª etapa, venho por meio desse convidar-lhes a participar de um grupo focal, com apenas um encontro no qual discutiremos questões relacionadas as características do professor para a escola de educação básica.

Ressalto que sua participação nesse encontro é de fundamental importância para a conclusão da pesquisa em andamento e, muito enriquecerá as discussões com seus colegas de curso que também estarão presentes e, que estão concluindo o curso de Pedagogia nesse ano de 2015, assim como você. Somando a esse grupo, estarão presentes no dia duas colegas doutorandas que comigo participam do desenvolvimento da pesquisa de Doutorado em Educação (PUC – PR).

A interação entre os todos os sujeitos participantes desse encontro certamente desencadeará reflexões valiosas acerca dos elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais do grupo pesquisado.

LOCAL:
DATA:
HORÁRIO:

OBS.: Ao final do encontro, os participantes receberão um brinde surpresa que preparei como forma de expressar minha gratidão pela contribuição na presente pesquisa.

Um abraço fraterno,

Sueli P. Donato - Contato: (41) 8867-9101 ou pelo e-mail: sueli.donato@gmail.com

APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS SESSÕES DO GRUPO FOCAL

Data: ____/____/2015. <u>Sessão ÚNICA em cada IES.</u>	Grupo focal da IES: <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C
Convidados:	Compareceram:
Horário de Início:	Horário de encerramento:
Moderador(a): Doutoranda do grupos de pesquisa POFORS	
Co-Moderadora: A Pesquisadora	
Relatora: Doutoranda do grupos de pesquisa POFORS	
1º momento: O QUEBRA-GELO... <u>Duração: 15</u> <u>minutos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Quebra gelo com autoapresentação da moderadora, co-moderadora e relatora. - Na sequência, os participantes se apresentam e são convidados pela Moderadora para escolherem um apelido (ou nome) que gostariam de ter, e escreverem no crachá localizado sobre a sua mesa. Momento de descontração, em que a Moderadora aproveita para explicar que este procedimento é para assegurar/preservar o anonimato dos participantes na pesquisa. 	
2º momento: AS ORIENTAÇÕES PARA A SESSÃO... <u>Duração: 10</u> <u>minutos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - A Moderadora explica sucintamente o objetivo da sessão única do grupo focal na IES, ressaltando que não há certo ou errado. Que esse encontro objetiva a livre expressão das opiniões e argumentos, e que não é preciso que todos concordem entre si no decorrer dos diálogos tecidos aqui, mas sim, enxerguem esse momento em que possuem total liberdade de interpretação sobre o instrumento que irão receber (árvore máxima). - Os participantes são orientados a não se dirigir apenas ao moderador, pois não se trata de uma entrevista coletiva e, sim, um bate-papo com total liberdade de interação entre os eles; - Foram orientados para que falassem uma de cada vez e, de maneira clara, evitando conversas paralelas e simultâneas que poderiam dificultar a troca (entre eles), bem como, a captura do áudio. - Na sequência a moderadora explica que seu papel se resume a introduzir o tema e ouvir as opiniões, mas zelando para que as discussões tecidas no grupo não se afastem muito do assunto central da presente pesquisa e, com especial tarefa de estimular a participação de todos. 	

3º momento: A INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO SOBRE O TEMA A PARTIR DA “ÁRVORE MÁXIMA”. **Duração:**
30 a 40 minutos

- A moderadora explica que entregará a todos uma folha contendo uma figura com um arranjo de palavras organizados em uma determinada disposição de conexidade entre elas e, que foi proveniente de uma análise anterior (a moderadora explica brevemente a análise de similitude que deu origem a esse arranjo/gráfo, que denominamos de árvore de similitude).

- Solicita que todos observem, por cinco minutos, buscando interpretar o arranjo em sua totalidade e as conexões de palavras.

- Em seguida, a moderadora explica que gostaria que todos falassem livremente acerca dos elementos contidos na árvore, prioritariamente, os centrais em suas respectivas conexões. Ou seja, momento de expressar a sua interpretação em diálogo com o grupo.

4º momento: O FECHAMENTO... **Duração: 10**
minutos

- Cada participante deve fazer sua observação final.

- Agradecimentos (Moderadora, Co-Moderadora e Relatora) pela colaboração, com entrega de um brinde de participação a todos, seguido de palmas para o grupo.

Fonte: Organizado pela autora, apoiada em Gatti (2005) e adaptado de Ens (2006, p.137).

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “**ELEMENTOS DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA**”, cujo **objetivo geral** é “Analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do município de Curitiba/PR, para o exercício da docência na educação básica, aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CEP – PUCPR), **sob o parecer nº 1.175.289, de 05 de agosto de 2015.**

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil sociodemográfico; um teste de associação livre de palavras com uma expressão indutora e, participar voluntariamente do grupo focal (última etapa da pesquisa).

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, não posso esperar nenhum benefício individual, mas posso contribuir para fomentar as discussões e reflexões sobre a configuração da Profissionalidade no contexto da formação inicial de professores para Educação Básica, bem como para o avanço da Teoria das Representações Sociais no campo da Educação. Os dados coletados nestes instrumentos serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato do participante.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, entre os possíveis riscos de minha sujeição à pesquisa está apenas o de constrangimento em responder questões propostas.

Portanto, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Sueli Pereira Donato, Doutoranda do PPGE/PUCR e, Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e com quem poderei manter contato pelos telefones: (41)8867-9101; (41)3271-2486. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

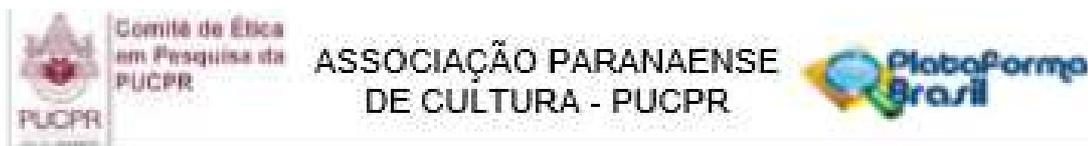
Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Curitiba, _____ de _____ de 2015.

Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens
Pesquisadora Responsável - Orientadora

Sueli Pereira Donato
Aluna Doutoranda – PUCPR

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Pesquisador: Sueli Donato

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46522215.8.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.175.269

Data da Relatoria: 05/08/2015

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De bastante relevância acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos para conhecimento deste Comitê.

CURITIBA, 07 de Agosto de 2015

Assinado por:
NAIM AKEL FILHO
 (Coordenador)

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155
Bairro: Prado Velho **Cep:** 80.215-901
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103 **Fax:** (41)3271-2103 **E-mail:** cep@pucpr.br