

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

THALITA VIANNA DE LIMA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE
“SER PROFESSOR”**

**CURITIBA
2022**

THALITA VIANNA DE LIMA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE
“SER PROFESSOR”**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE), Área de concentração: Pensamento Educacional Brasileira e Formação de Professores, na linha de pesquisa História e Política da Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Grupos de pesquisa: Políticas, formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS.

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

CURITIBA

2022

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

L732r
2022 Lima, Thalita Vianna de
 Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”
 / Thalita Vianna de Lima ; orientadora: Romilda Teodora Ens. – 2022.
 165 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 125-135

1. Ensino superior. 2. Representações sociais. 3. Professores – Formação.
4. Estudantes universitários. I. Ens, Romilda Teodora. II. Pontifícia
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 20. ed. – 378

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 923
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Thalita Vianna de Lima

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se às nove horas e trinta minutos, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, Prof.^a Dr.^a Sabrina Plá Sandini e Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi para examinar a Dissertação da mestranda **Thalita Vianna de Lima**, ano de ingresso 2020, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “**Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”**” que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10h40. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. As avaliadoras participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A Banca recomenda publicações em periódicos, capítulos de livros e congressos da área.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Romilda Ens

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Sabrina Plá Sandini

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi

Participação por videoconferência

Patricia Lupion Torres
Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu



Dedico a todos aqueles que buscam uma
formação crítica e reflexiva acerca de sua
identidade docente.

AGRADECIMENTOS

Por meio do percurso que vivenciei desde o início da minha carreira docente, tenho comigo sempre a palavra **gratidão**. Sou grata a Deus pela vida, saúde e pela minha família, sou grata pelos caminhos que trilhei e sou grata pelas pessoas que encontrei durante minha jornada acadêmica que aqui deixarei carinhosamente um agradecimento.

Deixo um agradecimento especial à quem acreditou em mim, me acolheu e me orientou desde o processo de graduação na Pedagogia por meio dos projetos de Iniciação Científica e que me oportunizou ampliar meus conhecimentos como pesquisadora, minha querida orientadora, **Prof^a. Dr.^a Romilda Teodora Ens.** Gratidão pela paciência e dedicação em me orientar.

Agradeço à minha família, minha mãe **Jackline**, minha avó **Dete** e meu avô **Jackson**, pelo cuidado, paciência, compreensão e carinho nos momentos difíceis durante minha trajetória acadêmica e em especial, ao meu noivo, **André Luiz**, por me incentivar à continuar lutando pelos meus sonhos e por todo amparo, amor e paciência.

Gostaria de deixar um agradecimento às professoras da banca de qualificação e defesa que aceitaram participar desse momento especial para mim e que contribuíram significativamente para o enriquecimento dessa pesquisa.

Prof^a. Dr.^a. Maria Lourdes Gisi, agradeço por aceitar participar desse estudo, pelas contribuições enriquecedoras e pela leitura atenta.

Prof^a. Dr.^a. Sabrina Plá Sandini, gratidão pela parceria durante o desenvolvimento do mestrado, pelas trocas e discussões relevantes e significativas para meu crescimento quanto pesquisadora.

À minha querida e melhor amiga, **Ana Carolina**, pela amorosidade, cuidado, pelas trocas e parceria durante a graduação e o mestrado. Aos meus amigos, **Keoma e Anderson**, pela prontidão em sempre ajudar um ao outro. E às minhas

amigas, **Grasieli e Camila**, por me incentivarem a não desistir, serem exemplo de docência e cumplicidade.

Em especial, gostaria de agradecer a **Jaqueline Nagel**, que com todo seu conhecimento e experiência, me auxiliou com carinho e cuidado durante o percurso do mestrado e contribuiu significativamente com meu aprendizado nos momentos de trocas individuais e do grupo de pesquisa.

Agradeço os membros do grupo de pesquisa POFORS pelos momentos de troca nas interações virtuais. Aos professores do PPGE/PUCPR que contribuíram ao ministrarem aulas significativas que fortalecem nossas aprendizagens e contribuem para uma formação crítica. À coordenação e a secretaria, gratidão pela importância que dão ao pós-graduando, considerando as particularidades dos estudantes.

Por fim, agradeço a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa estudantil para que eu pudesse realizar esse sonho.

É preciso insistir: este saber necessário
ao professor – de que ensinar não é
transmitir conhecimento – não apenas
precisa ser aprendido por ele e pelos
educandos nas suas razões de ser [...]
precisa ser constantemente
testemunhado, vivido.

(FREIRE, 2016, p.47)

LIMA, Thalita Vianna de. **Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCPR, 2022.

RESUMO

O estudo sobre as representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre ser professor e a análise sobre o processo de formação inicial, vinculada às influências das políticas, englobam uma temática fundamental para subsidiar discussões de como se desenvolvem os processos de formação inicial. A pesquisa está articulada à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR “História e Políticas da Educação”, integra os esforços do Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas) e tem por objetivo analisar as representações sociais de estudantes de licenciatura sobre o “ser professor”. Para responder ao objetivo proposto, o estudo apresenta um breve contexto histórico sobre a formação de professores, seguido do que é “ser professor”, as mudanças e as influências do neoliberalismo no contexto das políticas educacionais de formação inicial de professores e por fim, analisa o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos estudantes de licenciatura de uma universidade privada do sul do Brasil, e relaciona os elementos estruturais do núcleo central das representações dos licenciandos com a BNC-formação, proposta pela Resolução do CNE/CP nº 02/2019. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que toma à abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (ABRIC, 2000) e a análise de conteúdo de Bardin (2016). Para a coleta dos dados, utilizamos um formulário virtual no Google Formulário para realizar o teste de associação livre de palavras (VERGÈS, 1992) com o termo indutor “ser professor” e um questionário sociodemográfico com questões fechadas. Os dados coletados foram processados pelo *software* OpenEvoc (2012), IRAMUTEQ (2009) e confirmados por meio de cálculos realizados no *software* Microsoft Excel. O resultado da análise prototípica foi discutido com base no aporte teórico: Nóvoa (1995), Sá (2002), Pimenta (1999), Abric (2000), Moscovici (2003, 2011), Ens (2006), Alvez-mazzotti (2008), Marcelo (2009), Saviani (2009), Gatti (2010; 2011), Ens e Donato (2011), Jodelet (2011), Wachelke e Wolter (2011), Nagel (2017) e Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) e analisados com base em Bardin (2016). A interface das representações sociais dos estudantes de licenciatura com a BNC-Formação apresentam perspectivas diferentes em relação a quem implementa as leis e quem irá colocá-las em prática, despertando a necessidade de um olhar atento à realidade escolar brasileira para alinhar políticas de formação inicial que busquem formar professores para a atuação diante a realidade e as especificidades do contexto escolar do Brasil.

Palavras-chave: Representações Sociais. Formação Inicial. Ser professor. BNC-formação.

ABSTRACT

The study of the social representations of graduation students about being a teacher and the analysis of the process of initial training, linked to the influences of policies, encompass a fundamental theme to support discussions on how the processes of initial training are developed. The research is linked to the PPGE/PUCPR research line "History and Policies of Education", integrates the efforts of the Research Group: "Policies, Teacher Training, Teaching Work and Social Representations – POFORS", on Teaching Professionalization, coordinated by the CIERS-ed (International Center for Studies in Social Representations, Subjectivity and Education of the Carlos Chagas Foundation) and aims to analyze the social representations of graduation students about "being a teacher". In order to respond to the proposed objective, the study presents a brief historical context on teacher training, followed by what it means to "be a teacher", the changes and influences of neoliberalism in the context of educational policies for initial teacher training and finally, it analyzes the content and structure of the social representations of graduated students from a private university in the south of Brazil, and relates the structural elements of the central core of the graduations' representations with the BNC-Training, proposed by CNE/CP Resolution No. 02/2019. This is a qualitative research, which takes the structural approach of the Theory of Social Representations (ABRIC, 2000) and the content analysis of Bardin (2016). For data collection, we used a virtual form on Google Form to perform the free word association test (VERGÈS,1992) with the inducing term "be a teacher" and a sociodemographic questionnaire with closed questions. The collected data were processed by OpenEvoc software (2012), IRAMUTEQ (2009) and confirmed through calculations performed in Microsoft Excel software. The result of the prototypical analysis was discussed based on the theoretical contribution: Nóvoa (1995), Sá (2002), Pimenta (1999), Abric (2000), Moscovici (2003, 2011), Ens (2006), Alves-mazzotti (2008)), Marcelo (2009), Saviani (2009), Gatti (2010;2011), Ens and Donato (2011), Jodelet (2011), Wachelke and Wolter (2011), Nagel (2017) and Gatti, Barreto, André and Almeida (2019) and analyzed based on Bardin (2016). The interface of the graduation students' social representations and BNC-Training present different perspectives in relation to who implements the laws and who will put them into practice, raising the need for a close look at the Brazilian school reality to align initial training policies that seek to train teachers to act in the face of reality and the specificities of the school context in Brazil.

Keywords: Social Representations. Initial formation. Be a teacher. BNC-Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abordagens da Teoria das Representações Sociais	64
Figura 2 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)	74
Figura 3 - Exemplo de organização dos dados por OME	81
Figura 4 - Exemplo de organização dos dados por OMI	81
Figura 5 – Resultado dos dados pelo <i>software OpenEvoc</i>	86
Figura 6 – Exemplo de cálculo realizado no <i>software Excel</i>	87
Figura 7 – Nuvem de palavras das frases dos estudantes.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação Federal para a Formação Docente Pós-LDB n.º 9.394/1996	47
Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a formação de professores.....	50
Quadro 3 – Considerações da Resolução nº02/2015	52
Quadro 4 – Competências gerais docentes, definidas pela Resolução nº 2/2019	56
Quadro 5 – Características das abordagens da TRS.....	65
Quadro 6- Funções das Representações Sociais, segundo Abric (2000)..	66
Quadro 7 – Função do Núcleo Central da TNC.....	67
Quadro 8 – Funções dos elementos periféricos da TNC.....	68
Quadro 9- Características do Sistema Central e do Sistema Periférico de uma representação	69
Quadro 10 – Características da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994).....	72
Quadro 11 – Etapas da pesquisa.....	76
Quadro 12 – Organização para coleta de dados.....	78
Quadro 13 – Aplicação da técnica de evocação livre de palavras	80
Quadro 14 - Informações essenciais para relato de análise prototípica.	83
Quadro 15– Distribuição das palavras evocadas por quadrante no <i>quadro de quatro casas</i>	84
Quadro 16– Quadro de quatro casas com a das representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o termo indutor “ser professor” - ordem média de evocação (OME)	99
Quadro 17 – Aproximações e distanciamentos entre a OME e OMI sobre o termo indutor “ser professor”.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplo do tratamento dos dados - lematização.....	82
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Caracterização dos participantes quanto ao gênero de identificação.....	90
Gráfico 2 - Identificação quanto a etnia.....	90
Gráfico 3 - Idade dos participantes da pesquisa	91
Gráfico 4 – Estado civil dos participantes.....	92
Gráfico 5 –Número de licenciandos com ou sem filhos.....	92
Gráfico 6 - Porcentagem de participantes da pesquisa por curso de licenciatura.	93
Gráfico 7 – Período do curso de licenciatura dos participantes da pesquisa.	94
Gráfico 8 – Financiamento estudantil de participantes da pesquisa.....	94
Gráfico 9 – Renda familiar per capita dos participantes da pesquisa.....	95
Gráfico 10 – Instituição escolar na educação básica dos participantes da pesquisa	97
Gráfico 11 – Conhecimentos desenvolvidos nos cursos de licenciatura	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	BANCO MUNDIAL
BNC	BASE NACIONAL COMUM
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
BNC-FORMAÇÃO	BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
CIERS-ed	CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
CEP	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNPQ	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
F	FREQUÊNCIA
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IRAMUTEQ	INTERFACE DE R POUR LES ANALYSES MULTIDIMENSIONNELLES DE TEXTES ET DE QUESTIONNAIRES
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
NC	NÚCLEO CENTRAL
OMC	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
OME	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES
OMI	ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO

CIENTIFICA

PIBID	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPC	PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
PPGE	PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPI	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
PUC-PR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
RS	REPRESENTAÇÃO SOCIAL
TNC	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL
TRS	TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS.....	26
1.1 HISTÓRIA DA LICENCIATURA NO BRASIL.....	26
1.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O SER PROFESSOR	37
1.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E AS INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO.....	44
2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	59
2.1 ORIGEM DA TEORIA: UM DIÁLOGO	59
2.1.1 Ancoragem e objetivação	62
2.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	65
3 PERCURSO METODOLOGICO.....	71
3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	71
3.2 CAMPO DE PESQUISA	75
3.3 CAMINHOS DA PESQUISA	76
3.3.1 Técnica de evocação livre de palavras	79
3.3.2 Sistematização dos dados: análise prototípica	80
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS SOBRE “SER PROFESSOR”	89
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	89
4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA PELO TERMO INDUTOR “SER PROFESSOR”	98
4.2.1 Análise prototípica do provável núcleo central da RS sobre “ser professor”	98
4.2.2 Análise prototípica do sistema periférico da RS sobre “ser professor”	102
4.2.3 Análise comparativa do sistema central e periférico da OME e OMI	107
4.3 ANÁLISE DAS FRASES DOS ESTUDANTES SOBRE A PALAVRA DE MAIOR IMPORTÂNCIA.....	110
4.4 A BNC-FORMAÇÃO E O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOBRE “SER PROFESSOR”.....	114
4.5 INFLUÊNCIA DA PANDEMIA DO COVID-19 NA FORMAÇÃO INICIAL	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122

REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	136
APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	138
APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES – OME	139
APÊNDICE D – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA - OMI	141
APÊNDICE E – LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS A PARTIR DO TERMO INDUTOR “SER PROFESSOR”	143
APÊNDICE F – PALAVRA MAIS IMPORTANTE PARA O ESTUDANTE	145
APÊNDICE G – ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> PARA ANÁLISE MANUAL – OME 147	
APÊNDICE H - ORGANIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> PARA ANÁLISE MANUAL – OMI 152	
ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR ..	157
ANEXO B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	160
ANEXO C – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA RESOLUÇÃO Nº 02/2019.....	162
ANEXO D – HABILIDADES DE CADA COMPETÊNCIA DA RESOLUÇÃO Nº 02/2019	163

INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores no Brasil é refletir sobre os processos formativos que permeiam os momentos que antecedem e sucedem a ação docente, além de estabelecer relações com a função social da escola, a responsabilidade social do professor, sua valorização e condições de trabalho, seja do professor que já atua na Educação Básica ou do estudante de licenciatura.

As atuais condições dos cursos de licenciatura e de trabalho nas instituições escolares levam-nos a uma reflexão a respeito da perspectiva que os jovens estudantes têm com relação ao futuro profissional. O processo de formação docente está diretamente relacionado com o exercício da profissão, pois, conforme alude Imbernón (2011, p. 30), o exercício da docência

[...] comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de 'especialistas infalíveis' que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

Em minha experiência, no decorrer da graduação em Pedagogia, por meio dos estágios realizados, foi possível ter o contato com diferentes instituições escolares da rede pública e privada, onde acompanhei professoras experientes que trabalhavam na instituição a mais de cinco anos, que demonstravam domínio sobre a prática que executavam, comprometidas com a importância e a representatividade da sua função social formadora.

Contudo, com os estágios, os quais possibilitaram muitas aprendizagens, a minha futura atuação como professora iniciante dos anos iniciais do ensino fundamental inquietava-me. Diante da importância da função que exercemos somada a ideia de que eu estava num processo formativo para tornar-me um formador, eu refletia como seria o momento de entrar em sala de aula para atuar como regente de uma turma, bem como, pensava se a graduação teria de fato me preparado para esse momento.

Com o aprofundamento em estudos voltados para a área da educação e formação de professores, pude perceber que os processos que permeiam essa temática sofrem diversas influências sociais, econômicas e políticas, e atualmente, influenciados por políticas neoliberais que carregam em seu bojo perspectivas de um

sistema educacional desenhado pela performatividade, a qual consiste em uma formação para o mercado. As políticas neoliberais, na perspectiva de Ball (2014) apoiado em Wood (1997 *apud*. Shamir, 2008, p.3), correspondem a

[...] um conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para ‘a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em que todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização de acumulo de capital e de geração de lucros.

Essa perspectiva educacional está atrelada a processos complexos que visam, na maioria das vezes, a performatividade¹ da educação como aponta Ball (2005), por buscar atender aos parâmetros de qualidade e a bons resultados nas avaliações nacionais e internacionais e conforme afirma Gisi (2004, p.2) “As atuais políticas educacionais para a educação superior, formuladas com base em orientações advindas de organismos internacionais tais como o BM², FMI³, OMC⁴, buscam responder às exigências econômicas [...]”.

As lógicas de políticas que destoam para um viés mercadológico da educação cercam-nos de incertezas que conduzem ao desencanto pela profissão docente, pois os professores não têm as condições necessárias para trabalhar, não são ofertados planos de carreira, são culpabilizados e muitas vezes responsabilizados pelo fracasso nos processos educacionais. As políticas educacionais dos governos neoliberais propõem reformas educativas que atendam o mercado por meio de políticas neoliberais que não consideram as particularidades do contexto da realidade brasileira, “[...] tendo como consequência a desintelectualização do professor para a educação básica no Brasil, somados a não valorização e não reconhecimento social”. (ENS; NAGEL; LIMA; OGLIARI, 2020, p.418).

O contexto educacional brasileiro perpassou por muitas mudanças e novos recomeços, aspectos que ressignificam a profissionalidade docente e instauram

¹ “A performatividade nos condiciona a sermos mais efetivos em trabalharmos em relação a nossa capacidade de melhorarmos a nós mesmos e, caso isso não seja possível, nos leva à culpabilidade de que somos inadequados pela incapacidade de não desempenharmos nossas ações.” (SILVA, Edna Coimbra da; SILVA, Maria Eloísa da., 2021, p.256) Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/politicas-de-avaliacao-curriculo-e-trabalho-docente-repercussos-das-avaliacoes-externas-no-cotidiano-das-escolas-publicas/luciana-ufcg-2.pdf>

² BM = Banco Mundial

³ FMI = Fundo Monetário Internacional

⁴ OMC = Organização Mundial do Comércio

novas possibilidades de atuação, por colocarem em destaque grande diversidade e complexidade que incidem na qualidade⁵, ou seja, não atendem a “[...] coerência entre o que pretendemos e o que obtemos” (IMBERNÓN, 2016, p.12) no desenvolvimento do trabalho do professor na Educação Básica.

Tais mudanças transformaram-se em exigências, principalmente, diante do cenário vivenciado no ano de 2020 e 2021 pela pandemia global da COVID-19, na qual a função dos professores foi ressignificado e novas funções foram atribuídas. Contudo, é válido ressaltar que o contexto em que se inserem as políticas docentes e os problemas sociais voltados à formação docente discutidos nesse trabalho, não se dão diretamente por conta da pandemia, pois “[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”. (SANTOS, 2020, p.2).

Nas reflexões de Santos (2020), a pandemia nos trouxe grandes lições, dentre elas, possibilitou à sociedade perceber o regresso do Estado e da comunidade⁶, pois o “[...] capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências” (SANTOS, 2020, p.28). Nesse tempo, as universidades, diante da necessidade de manter os estudantes, se sujeitaram à lógica do que o autor denomina de capitalismo universitário, no qual a educação assume o caráter de atender aos *rankings* e avaliações internacionais, o que acarreta à “[...] proletarização produtiva dos professores e a conversão dos estudantes em consumidores de serviços universitários” (SANTOS, 2020, p.27).

Com base na conjectura de que o profissional licenciado em um curso de graduação possui responsabilidade quanto à formação de novos sujeitos, torna-se de suma importância estudar sobre os pressupostos que permeiam essa formação nesse espaço/tempo. Concordamos com Gatti *et.al* (2019), que o ser humano não nasce professor, ele precisa ser formado professor e, para isso, o desenvolvimento de sua formação para atuar como professor, além de sua experiência como sujeito, o conhecimento da teoria e o contato com a prática estão relacionados com o

⁵ Esse trabalho adota o termo “qualidade” como um conceito subjetivo e multidimensional que permeia os objetivos que se tem em relação aos resultados que se espera atingir sobre um determinado objeto ou ação. (IMBERNÓN, 2016).

⁶ A discussão sobre a temática está disponível no livro “A Cruel Pedagogia do Vírus” de Boaventura de Souza Santos, no capítulo 4 “A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições” – lição 6. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf.

processo de “constituir-se” professor, pois como afirmam as autoras “[...] o trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos.” (GATTI *et al*, 2019, p. 19).

O trabalho pedagógico envolve a tríade: experiência, teoria e prática e é fundamental para a formação e para a docência. Quando estudantes chegam a uma instituição de formação inicial, segundo Marcelo (2009, p. 116), os aspirantes à carreira docente “[...] já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender”, uma vez que estes foram alunos e conheceram diferentes professores. Estudantes que vivenciam uma educação vinculada a uma sociedade capitalista, a qual passou por muitas transformações com os processos de globalização, em que se intensificam os desafios da docência, faz-se necessária uma qualificação específica, mas que muitas vezes está voltada a reprodução e massificação do ensino (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Dessa forma, compreende-se que,

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.19)

Nesse sentido, as representações sociais dos estudantes de licenciatura se constroem por meio de suas vivências individuais e coletivas por meio dos processos de formação que estão inseridos e as políticas que regulamentam a estrutura educacional brasileiro, como afirma Sandini (2020, p.19)

[...] Essas crenças ou representações estão relacionadas à prática dos professores, bem como às políticas de ensino, uma vez que a prática dos professores é resultado de uma construção social que possui uma interdependência entre os componentes e peculiaridades de cada região ou grupo⁷. (Tradução nossa).

⁷ Texto original: estas creencias o representaciones están relacionadas con la práctica de los profesores, así como, con las políticas docentes, pues la práctica de los profesores son el resultado de una construcción social que posee una interdependencia entre los componentes y peculiaridades de cada región o grupo. (SANDINI, 2020, p.19). Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1980/te.1980.pdf>

As políticas docentes conforme esclarecem Ens, Pullin e Oliveira (2017) funcionam como macro reguladoras das ancoragens em representações sociais. As regulamentações governamentais organizam a escola como um espaço de padronização de alunos e professores, os quais são designados a executar o que lhes é solicitado, sem autonomia de contribuir para uma formação crítica. Recentemente foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a Resolução nº 02/2019, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação inicial de professores e atribui competências específicas para o desenvolvimento da prática docente, as quais estão fortemente atreladas às execuções técnicas. (BRASIL, 2019)

O documento causou muitas discussões, visto que há um silenciamento com relação à valorização da profissão docente e o retorno de práticas como a padronização, o controle sobre o trabalho docente e a formação técnica. Tais imposições influenciam diretamente o espaço escolar e as condições do trabalho docente, acarretam prejuízos na qualidade do ensino e no que diz respeito ao “ser professor”, por comprometerem o reconhecimento e a construção identitária do professor.

Por identidade docente, podemos atrelar muitos significados, pois a constituição identitária é um processo de construção social, que consiste no resultado de diversos processos que passamos ao longo da nossa vida, como explica Marcelo (2009, p.112) “A identidade não é algo que se possua, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional”.

A identidade docente e a constituição do “ser professor” perpassam por (re)interpretações ao longo dos anos, estão em constante mudança e vinculada a um fenômeno sociopolítico, por meio do desenvolvimento de políticas que interferem diretamente na ação escolar. Corrobora com o tema Pimenta (1999, p. 19) ao enfatizar que “[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão”.

No contexto que abrange a pesquisa sobre os processos que influenciam a formação de professores, tematizamos a formação inicial dos estudantes de licenciatura acerca do seu conhecimento e reconhecimento sobre o que é “ser professor”, ao explorarmos e elegermos os elementos que compõe suas respectivas representações sobre “ser professor” e buscamos apresentar as relações,

possibilidades e fragilidades no contexto das políticas educacionais nesse processo de construção.

Para isso, investigamos as representações sociais de estudantes de licenciatura de uma instituição privada de Curitiba/PR, por meio de um questionário do Google Formulário. A opção de coleta de dados se deu diante a inviabilidade de estarmos presencialmente nos espaços físicos da instituição pesquisada, bem como, para respeitar os protocolos de segurança exigidos no contexto em que estamos inseridos atualmente – a saber, o enfrentamento da pandemia mundial instaurada pelo coronavírus (COVID-19) que com o rápido contágio levou os países do mundo todo fecharem seus comércios, escolas, empresas e a estabelecer medidas de isolamento e distanciamento social.

Na busca de aprofundar a temática sobre “ser professor” e como se atribui a visão dos estudantes sobre o seu processo de formação e a inserção como professor iniciante, utilizamos um teste de evocação livre de palavras, apoiada à abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (TRS) para embasar o desenvolvimento da pesquisa. Essa teoria desempenha um papel fundamental nas práticas sociais e contribui significativamente para apontar os processos que permeiam o ser professor, a identidade e o processo de formação docente.

A TRS foi estudada com base em Serge Moscovici (1961, 2012), fundador dessa teoria psicossocial, que se constitui, com base no conceito de representações coletivas de Durkheim. Pelas reflexões sobre esse e com o aporte teórico de vários autores, tais como: Abric (2000), Alvez-mazzotti (2008), Jodelet (2011), Moscovici idealizou as “representações sociais”, a fim de atender as necessidades da sociedade contemporânea, com base em elementos da psicologia, da sociologia e da antropologia.

Com o apoio dessas reflexões, levantamos como problemas de pesquisa: “Quais as representações sociais de estudantes de licenciatura acerca da constituição identitária do que é “ser professor”?

Para responder à essas perguntas, a pesquisa tem como objetivo geral para o presente estudo: “Analisar a representação social de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”. Esse objetivo originou os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar e caracterizar o “ser professor”.
- b) Identificar os elementos estruturais do núcleo central das representações sociais dos licenciandos sobre “ser professor”.

- c) Analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos licenciandos sobre “ser professor”.

Para a realização desse estudo, a opção foi pela abordagem qualitativa apoiada à abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais – TRS, com a coleta de dados realizada por meio de um questionário sociodemográfico e um teste livre de evocação de palavras com o termo indutor “ser professor”.

Essa dissertação está organizada em cinco capítulos, a contar pela presente introdução. A introdução discorre sobre as inquietações da pesquisadora enquanto estudante e professora iniciante do Ensino Fundamental I, trata da importância da formação inicial e apresenta a Teoria da Representação Social que irá embasar a pesquisa.

O segundo capítulo intitulado “Formação Docente: da história às políticas” contempla o percurso histórico da formação de professores, caracteriza a licenciatura e o “ser professor”, discorre sobre as políticas de formação docente e as mudanças ocorridas ao longo dos anos que influenciaram o processo educacional brasileiro. Nesse capítulo, nós nos apoiamos em Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Ens (2006), Marcelo (2009), Saviani (2009), Ens e Donato (2011), Gatti (2010;2011), Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) e nas políticas de formação docente.

O terceiro capítulo com o título “Teoria das Representações Sociais” discorre sobre a TRS pautada em Moscovici, apresenta as abordagens da TRS com foco na abordagem estrutural e a Teoria do Núcleo Central (TNC). Nesse capítulo, a fundamentação teórica está pautada nos trabalhos de autores como Sá (2002), Abric (2000), Moscovici (2003, 2011), Alvez-Mazzotti (2008), Jodelet (2011), Ens e Pullin (2013), Favoreto (2013), Nagel (2017), entre outros.

O quarto capítulo denominado de “Percurso metodológico” apresenta o processo metodológico desenvolvido na pesquisa, contempla as abordagens, o campo, os participantes, os instrumentos e como se deu a coleta de dados da pesquisa. Os autores que embasaram esse capítulo são Abric (2000), Nascimento-Schulze (2000), Alves-Mazzotti (2007), Wachelke e Wolter (2011) e Bardin (2016).

O quinto capítulo, “Representações Sociais de Licenciandos sobre “ser professor” aponta os dados coletados no questionário sociodemográfico (APÊNDICE A) e no teste livre de evocação de palavras (APÊNDICE B) com os 62 participantes que responderam ao estudo, esboça os destaques e relevâncias encontradas por meio do estudo para as representações sociais. Nesse capítulo são apresentadas as

análises prototípicas das representações dos participantes sobre o termo indutor “ser professor”, delineado pelo *quadro de quatro casas*, organizado pela ordem média de evocações (OME) e a ordem de média de hierarquização (OMI). Seguido da análise acerca das influências da política no processo de formação inicial e as implicações da pandemia do COVID-19 nos processos de estágio dos cursos de licenciatura.

Por fim, as considerações finais apresentam reflexões acerca da construção da identidade no processo inicial de formação nas licenciaturas e a influência das políticas públicas no processo de formação inicial. A pesquisa sobre as representações sociais dos licenciandos com relação a sua formação docente, construção identitária e políticas públicas se faz necessária para subsidiar discussões futuras sobre os processos formativos desses estudantes, seus anseios quanto a profissionalização e a discussão sobre a influência da política no âmbito educacional, ressaltando aspectos da formação no período da pandemia do corona vírus (COVID-19).

Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Parecer consubstanciado nº 4.698.826/2021 do Comitê de Ética da PUCPR (ANEXO A) e o presente projeto está articulado à linha de pesquisa do PPGE/PUCPR “História e Políticas da Educação”, integra os esforços do Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, sobre Profissionalização Docente, coordenada pelo CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais, Subjetividade e Educação da Fundação Carlos Chagas).

1 FORMAÇÃO DOCENTE: PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICAS

Com o objetivo de apresentar uma discussão acerca da temática da formação de professores com ênfase na temática “ser professor”, iniciamos, nesse capítulo, reflexões sobre alguns dos processos históricos que envolvem a formação docente e questões sociais e políticas em que os processos formativos se configuram. Evidenciamos que os processos construtivos e as mudanças significativas ocorridas ao longo dos séculos influenciaram, direta ou indiretamente, o desenvolvimento dos processos de formação docente, os quais não ficaram imunes aos efeitos das reestruturações políticas, que se desenvolveram para atender às exigências e os avanços da globalização, bem como, foram viabilizadas políticas de *accountability* “[...] que é uma transferência de responsabilidades, baseada na avaliação, na prestação de contas e nas boas práticas” (SILVA; HYPOLITO, 2021, p.285) apoiados em Ball⁸ (2001, 2005).

Ao adentarmos no século XX e na sua continuidade o século XXI, constatamos que o processo educacional no Brasil por sofrer influência dos organismos multilaterais na formulação das políticas educacionais (re)configurou a formação de professores e o trabalho do professor para atender tais orientações. Foram mudanças históricas e políticas que, com o passar dos anos, levaram à formação docente a desempenhar novos papéis, ou seja, os quais atendessem os efeitos da mercantilização na Educação. As discussões realizadas nesse capítulo foram realizadas, com base nos estudos de Nóvoa (1995), Marcelo Garcia (1999), Pimenta (1999), Ens (2006) Saviani (2009), Gatti (2010; 2011), Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) e nas políticas desenvolvidas ao longo dos anos que estão diretamente voltadas à formação docente.

1.1 HISTÓRIA DA LICENCIATURA NO BRASIL

O processo de formação de professores no Brasil é objeto de debate e profundas reformulações que são influenciados pelos aspectos sociais, políticos e econômicos de cada período.

⁸ BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteira, v.1, n.2, p. 99-116.

Em nível mundial, a premência de espaços de formação docente foi prescrita desde o século XVII por Comenius, contudo, o primeiro espaço de ensino foi instituído em 1684, já no final do século, em Reims na França, sem a obrigatoriedade de responder aos processos institucionalizados de formação. (SAVIANI, 2009).

No final do século XVIII, segundo Saviani (2009) após a Revolução Francesa, foram pensados estabelecimentos de formação de professores voltados à valorização da instrução escolar, inferindo os problemas da então instrução popular, meio pelo qual a educação se dava até o momento. Conforme afirma Saviani (2009, p. 143) é a partir desse período “[...] que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores”.

A primeira instituição escolar voltada para a formação exclusiva de formação de professores, denominada de Escola Normal, foi situada na França, em Paris. Na visão de Saviani (2009, p. 143) foi a partir desse fato que “[...] se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal Simples, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário”. Ao longo do século XIX, outros países como Itália, Estados Unidos e Alemanha foram instruindo e instaladas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009).

No Brasil, a inquietação acerca da criação de espaços destinados à formação de professores emerge explicitamente em meados de 1822, após a independência, quando se repensa sobre a efetividade da instrução popular. No período colonial, antes da vinda de Dom João VI em 1808, poucos se preocupavam com a formação de professores no país. Somente em 15 de outubro de 1827, com a fundação da Lei das Escola de primeiras Letras, que surge a necessidade de pensar sobre um espaço adequado para a formação dos professores. A referida Lei estava condicionada ao treinamento dos professores pelo método de ensino mútuo ou método Lancaster, conforme previsto no art.4º da Lei “[...] as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”. (BRASIL, 1827)

Nessa proposta, o professor ensinava um grupo de meninos mais “inteligentes” e depois os dividia em pequenos grupos para ensinar os demais alunos. Ainda, o método visava ensinar o maior número de estudantes possíveis com qualidade, em pouco tempo e com poucos recursos. Nesse momento, iniciam

discussões em que a pauta em questão se voltava para a exigência do preparo didático, no entanto, não se fazia menção às questões próprias pedagógicas necessárias para a formação dos professores. (SAVIANI, 2009).

Esse processo, segundo Saviani (2009) deu-se por meio de uma conciliação entre as forças políticas divergentes vigentes na época que inseriu sob responsabilidade das províncias a instrução primária, após a promulgação do Ato Adicional de 1834, o Brasil optou por atribuir ao país a instalação das Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro foi onde desenvolveu-se a primeira Escola Normal no país, todavia, a Escola Normal visava a formação para as escolas primárias, mantendo o foco na aquisição de conhecimentos específicos, voltados para os conteúdos mínimos necessários estabelecidos para transmitir aos futuros professores na época, desconsiderando o preparo didático-pedagógico necessário.

A Escola Normal era pouco atraente e poucos estudantes optavam pela instituição, dessa forma, em 1890 com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, as instituições de Escola Normal passaram a receber novos padrões de funcionamento e organização (SAVIANI, 2009). Ainda, a referida reforma orientada pelo Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, explicita em seu art. 2º que “O ensino da Escola Normal será gratuito e destinado a ambos os sexos.” (SÃO PAULO, 1890)

Explícito no documento, esclarece Saviani (2009), há uma reflexão acerca da consideração de uma formação de responsabilidade pautada no conhecimento pedagógico e científico, conforme o documento expõe, com base nos reformadores da época, considerava-se que “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e efficaz”⁹ (SÃO PAULO, 1890). Tanuri (2000, p.72) afirma que

A literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada.

⁹ A escrita está de acordo com o documento citado: Decreto n. 27 de 12 de março de 1890 - Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas annexas – São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 21 set. 2021.

Nesse sentido, constatamos que as Escolas Normais pecavam no preparo práticos dos seus alunos, sendo necessário refletir sobre tais aspectos (teóricos e práticos) que envolviam o plano de estudo das escolas de formação.

A reforma se desenvolveu no bojo da reflexão dos reformadores em perceber a importância de uma formação pautada no preparo pedagógico e também didático, visto que só com o preparo pedagógico-cognitivo não alcançavam grandes avanços no que diz respeito à finalidade das Escolas Normais que era de então formar professores, no seu sentido literal. Desse modo, a reforma foi marcada por dois principais aspectos que foram se desenvolvendo e aperfeiçoando: o trabalho com o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase na aplicação e contribuição de exercícios práticos-didáticos (SAVIANI, 2009).

Por meio dos aspectos citados acima, criou-se a Escola-Modelo, vista também como principal inovação da reforma, cujo padrão foi considerado o da Escola Normal para expansão em outros estados do país. Foi também por meio da escola-modelo, que foi possível centralizar o preparo pedagógico dos professores nos exercícios práticos e assegurar a preparação didático-pedagógica na formação de professores.

A reforma tinha por finalidade a formação de professores públicos primários dividido em três anos, com as seguintes matérias:

Artigo 1.º - O ensino da Escola Normal, instituída para preparar professores publicos primarios, comprehenderá as materias seguintes: Lingua portugueza (leitura, exercicíos de composiçāo, declamaçāo e grammatica); Arithmetica, algebra e geometria e escripturaçāo mercantil; Physica e chimica; Geographia e cosmographia; História do Brazil, com especialidade a de S. Paulo; Educaçāo cívica; Noções de economia política, com especialidade da rural; Organizaçāo e direcçāo das escolas; Biologia; Calligraphia e desenho; Gymnastica ; Exercidos militares e escolares; Musica. (BRASIL, 1890).

Após a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, manteve-se o padrão das escolas normais e se obteve expansão seguindo o que ainda era predominante – a preocupação com o conhecimento a ser transmitido. No entanto, o entusiasmo pela mudança aquietou-se, não havendo mudanças significativas, principalmente depois da primeira década republicana.

Nas décadas de 1932 a 1939, ainda com padrão da Escola Normal, houve a organização dos institutos de educação que para Saviani (2009, p.145) foi concebido como uma nova fase, pois os “[...] institutos de educação, concebidos como espaços

de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.”

O primeiro instituto de educação foi implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, sob a inspiração do ideário da Escola Nova, no qual houve a “[...] consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente que permitiu corrigir as insuficiências das velhas Escolas Normais [...]”. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Lourenço Filho e Anísio Teixeira defendiam a educação integral do ser humano. Teixeira foi o disciplinador da Escola Nova, lidou com a heterogeneidade das classes e das crenças dentro delas, defendeu a educação como instrumento de superação e percebeu que a desigualdade não estava dada e sim era feita. (SAVIANI, 2009).

Logo no início da década de 1930, Anísio Teixeira elaborou um projeto educacional para a cidade do Rio de Janeiro, o qual tinha como proposta principal criar um modelo de escola que atendesse as crianças das comunidades e as tirassem das ruas. Ele criou cinco escolas experimentais para colocar em prática novos métodos pautados nos princípios da Escola Nova, a fim de que atendessem e sustentassem as mudanças desejadas por ele no sistema educacional do Rio de Janeiro – Distrito Federal da época. (SAVIANI, 2009).

Essas escolas não eram consideradas escolas de tempo integral, pois a intenção não era somente aumentar a jornada da escola, mas sim a tornar um espaço que colocasse em prática o que Teixeira planejou no Manifesto dos Pioneiros¹⁰. Nas palavras de Teixeira¹¹ (1930, p.203 *apud* BRANCO, 2012, p.113):

[...] o propósito de ensaiar integralmente um novo método, nos estudos e debates que ali se realizam e na atitude experimental dos professores, que examinam, ensaiam, verificam os resultados e estão sempre prontos a suspender os julgamentos, a reexaminar o problema e a estudar e reestudar continuamente os processos de ensino e educação

Tratava-se de uma proposta educacional que mudava o currículo das escolas, desde a base dos documentos até as práticas pedagógicas dos docentes em sala de aula. A nova concepção de educação proposta por Teixeira visava aumentar o

¹⁰ O Manifesto dos Pioneiros (1932) foi um movimento que tinha o intuito de introduzir questões voltadas a necessidade de investir em uma educação gratuita, laica, sendo ela obrigatória e um direito de todos, influenciado pelo pensamento de Anísio Spínola Teixeira.

¹¹ TEIXEIRA, Anísio. Por que “escola nova”? Bahia: Livraria e Typografia do Comércio, 1930.

tempo das disciplinas e a criação de novos espaços na escola, nos quais pudessem ser realizadas atividades mais lúdicas, culturais e de entretenimento.

O ideário escola novista, nascido pela opressão à escola tradicional, tinha como crença que era através da educação que as desigualdades sociais seriam combatidas. Saviani (2009) aponta que a partir desta nova pedagogia a feição das escolas mudaria, em sua estética sombria, ambiente disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado e colorido. Porém, a descrição deste tipo de escola ficou somente no papel, pois demandava custos altos para a modificação do panorama educacional, com isto a Escola Nova organizou-se em formato de escolas experimentais, bem equipados reduzido a pequenos grupos de elite.

Os institutos de educação foram pensados e organizados para atender às exigências do curso de pedagogia que buscava alicerces para ser considerado um curso com conhecimento de caráter científico, visto que

[...] com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional. (SAVIANI, 2009, p.145).

Para além disso, Tanuri (2000, p.76) assevera que os Institutos eram responsáveis por ministrar cursos de especialização, como “[...] a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores.”

Os Institutos de Educação viraram referência e foram elevados ao nível universitário, tornando-se base e referência para as outras instituições de nível superior. O decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, orientou a organização efetivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que passou a ter como base de organização a formação de professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e para exercer a docência nas escolas normais, pautada no modelo conhecido como 3+1¹², organização adotada nos cursos de licenciatura e educação. (BRASIL, 1939).

¹² O esquema chamado de **3+1** (três mais um) correspondem a **3** anos de formação profissionalizante específica de áreas de conhecimento (bacharelado) mais um ano de formação pedagógica (licenciatura). O formado saía com dois diplomas (bacharel e licenciado).

Para Saviani (2009) esta orientação prevaleceu na Lei Orgânica n.º 8.530/1946, dividida em dois ciclos: ciclo ginásial de quatro anos que tinha como finalidade formar regentes do ensino primário e funcionários da escola; dois ciclos de três anos de curso secundário, que formavam professores do ensino primário e funcionários das escolas normais e nos institutos de educação e expressa que nestas formações centravam-se os aspectos profissionais, marcados pelos aspectos culturais-cognitivos e afastando os aspectos didáticos-pedagógicos. Tanuri (2000, p.77) reitera que “[...] a reorganização dos sistemas estaduais no sentido de adequá-los à Lei Orgânica deu-se paralelamente ao considerável surto de crescimento das escolas normais, que acompanha a política expansionista da rede escolar”

Desse modo, novamente os aspectos práticos e didáticos da formação de professores passaram a ser vistos como elementos de menor importância para a formação docente e encarado pelos estudantes como uma exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. Tais considerações evidenciam aspectos que são elencados até os dias atuais no desenvolvimento dos cursos de licenciatura, onde muitas vezes, as disciplinas didáticas preparatórias com embasamento teórico de como fazer, como ensinar, são encarados pelos estudantes como disciplinas e atividades de menor valor e/ou importância, conforme será possível compreender no desenvolvimento dos dados coletados deste trabalho (SAVIANI, 2009).

Do ano de 1945 até meados de 1965 houve um crescimento significativo do ensino superior público devido as reorganizações das políticas que regiam sobre esse nível de ensino. No início da década de 60 aconteceram eventos em prol à reforma do sistema universitário do Brasil, do qual participavam docentes, estudantes e pesquisadores (MARTINS, 2009).

Em 1961 o governo de João Goulart, junto ao Congresso Nacional, lançou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961. O documento político regulamenta o sistema educacional brasileiro na esfera pública e privada e desenvolve decretos que permeiam a educação básica (BRASIL, 1961).

O capítulo IV do referido documento faz referência acerca “Da formação do magistério para o ensino primário e médio” (BRASIL, 1961). De acordo com o documento, para lecionar no ensino primário, era necessário apenas a formação na escola normal. Contudo, iniciou com a LDB 4.024/1961 a obrigatoriedade de formação superior para atuar no ensino médio, conforme definiu o Art. 59 –

“Formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. (BRASIL, 1961).

Ao retomar as inquietações acerca do ensino superior, o título IX da referida LDB aponta as especificidades do ensino superior. O Art. 67 do documento insere a perspectiva de mudanças nas Instituições de Ensino Superior – IES, a validar-se pela obrigatoriedade de parcerias para o desenvolvimento de pesquisas e aperfeiçoamento profissional, “O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional”. (BRASIL, 1961).

Nos anos seguintes, ocorreram mudanças e adequações no âmbito educacional mediante as exigências instituídas pelo golpe militar de 1964. O golpe militar de 1964 representa a tomada do poder pelos militares adjunto ao governo legalmente constituído de João Goulart. Nesse período houve repressões aos movimentos sociais e manifestações políticas de oposição, bem como, criaram-se três disciplinas: Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros e Organização Social e Política Brasileira – válidas para todas as escolas e todos os níveis, do fundamental ao universitário.

A continuidade da perspectiva em busca de avanços no processo de formação de professores se perpetuou. Até que em 1968 houve a Reforma Universitária que reorganizou os processos educacionais das IES e previa a ampliação dos cursos superiores, assim como teve por objetivo modernizar e expandir as instituições públicas, com destaque nas universidades federais. (MARTINS, 2009).

De acordo com Martins (2009, p.16-17), a reforma

[...] modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais [...]. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa [...]. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. [...] Sua implantação impulsionou posteriormente um vigoroso programa de iniciação científica

Todavia, a partir da reforma universitária e a expansão do ensino superior privado, o ensino passou a ser visto como uma empresa de rendimentos lucrativos,

através da qual os estudantes consumiam conteúdo e as práticas desenvolvidas permeavam um ensino tradicional de transmissão de conhecimento.

Em 1971 a Lei n.º 5.692/1971 revogou grande parte dos artigos da primeira LDB (Lei n.º 4.024-1961), dentre elas, modificou a denominação do ensino primário e médio, adotando como denominação vigente “primeiro e segundo grau”, respectivamente, com duração de três anos o magistério (licenciatura curta) ou quatro anos (licenciatura plena), em que o curso de pedagogia, além de formar professores, formava especialistas em educação, compreendidos em: diretores e orientadores. (BRASIL, 1971).

Nessa nova estrutura, as escolas normais desapareceram e ocorreu a substituição da Escola Normal pela Habilitação específica do Magistério. Saviani (2009, p. 147) auxilia-nos a compreender melhor como se deu essa organização,

[...] a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

A partir de 1980 ordenou-se um movimento pelos cursos de licenciatura e pedagogia que envolvia a “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SAVIANI, 2009, p. 148). Os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e mais barata. Essas mudanças revelam descontinuidade no processo de formação e demonstram precariedade nas políticas formativas, pois não estabeleceram um padrão na preparação docente. (SAVIANI, 2009).

Em 1996, a formação de professores em nível superior para atuação docente é regulamentada para a educação básica no que se refere a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, a partir da promulgação da LDB n.º 9.394/1996, capítulo V, título VI, Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996, 2017).

No ano de 2017, a LDB n.º 9.394/1996 foi modificada de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular, e incluiu em seu capítulo V-A, título VI, Art. 61, a possibilidade de

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (BRASIL, 2017)

O foco dessa pesquisa não é a análise da BNCC, contudo, é importante ressaltar que o documento apresenta em suas versões, discursos e tendências oriundos da internacionalização das políticas públicas educacionais, bem como, voltam-se para o desenvolvimento de uma formação mercantil que visa atender aos indicativos de qualidade em nível mundial, por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades.

Atualmente, o campo de estudo das licenciaturas, abrangem cursos que formam professores para atuar na educação básica, a qual é composta pela: “[...] educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial.” (GATTI, 2010, p. 1359).

Esse campo de estudo é organizado, com base em uma grade curricular que visa o desenvolvimento de atividades voltadas aos conhecimentos pedagógicos didáticos e aos conhecimentos específicos. Nos cursos que se referem a disciplinas de conteúdo específico é notória a desvalorização no que se refere a conhecimentos pedagógicos e didáticos, como afirmam Romanowski, Martins, Koguti e Maniesi (2017, p.1646) “[...] ainda, a maioria dos cursos mantém uma intensificação de conhecimentos específicos voltados para a formação do pesquisador e do bacharel, sem proximidade com a escola básica.”

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena aprovado em 2001 pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, apresentam uma preocupação com a dicotomia entre os dois tipos de conhecimento, “conteudismo” e

“pedagogismo” (BRASIL, 2001, p. 56). Esse documento enfatiza que é necessário “[...] fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino” (BRASIL, 2001, p.56).

Além do que esse documento apresenta a possibilidade de trabalho integrado e articulado dos conhecimentos e esclarece que:

Essa atuação integrada da equipe de formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio de conteúdos com dupla direção: para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados; para os professores de atuação em campos específicos do conhecimento, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e educacionais. (BRASIL, 2001, p.56)

Entretanto, segundo Gatti (2010) por mais que se busque essa idealização de uma atuação que integra os conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos específicos, ainda constatamos dicotomia entre os dois saberes: pedagógicos e específicos.

Contudo, a idealização dos avanços e o caminho para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação, dependem da união entre os dois tipos de conhecimentos. Marcelo (2009, p.119) elenca outros tipos de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática: “[...] conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo, e também de como se ensina”.

Pimenta (1999), ao apresentar os saberes da docência, elenca os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e o conhecimento como partes fundamentais da formação de um profissional de educação. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento da formação, com base nesses saberes, contribui para uma formação inicial com vínculo entre a teoria e a prática.

Para a autora, o desenvolvimento da formação dinâmica pautada na experiência, teoria e prática, possibilita a construção identitária do profissional com a profissão docente, visto que,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Conforme expressa a autora, o reconhecimento sobre “ser professor” e a identidade docente, se constrói nas relações sociais em que os sujeitos estão envolvidos, além de envolver aspectos históricos e sociais que foram construídos ao longo dos anos. Ser professor, é contribuir com a formação de outros cidadãos e para isso, é necessário conhecer o contexto, a teoria, a prática e utilizar da experiência, pois como esclarece Behrens (1996, p. 64):

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento.

Para além dos saberes, há a questão que permeia o ser professor e a construção identitária do licenciando: a política.

A formação de professores no Brasil está constituída por marcos históricos-políticos e mudanças significativas que definiram os rumos da educação. São avanços e retrocessos que marcaram a organização educacional brasileira.

Com o desenvolvimento desse estudo, no próximo item trataremos sobre formação docente e ser professor.

1.2 ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O SER PROFESSOR

Ao refletirmos sobre o conceito de formação, constatamos tratar-se de um conceito que possui mais de um significado e passou por modificações ao longo dos anos. A formação era compreendida como o ato de treinar algo ou alguém e até os dias atuais é suscetível a diversas perspectivas.

Formação, nesse estudo, é compreendida pelo que Marcelo Garcia (1999, p.19) orienta “[...] como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser [...]”. Também é tomada pelo autor como “[...] um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”. O processo de formação, segundo

Debesse¹³ (1982 *apud* Marcelo Garcia, 1999, p.19-20) se distingue em três categorias: autoformação, heteroformação e interformação.

O processo de autoformação corresponde à autonomia do sujeito no desenvolvimento e no resultado de sua aprendizagem. A heteroformação permeia a formação diante especialistas, sem a interferência dos interesses pessoais do sujeito. E a interformação corresponde ao desenvolvimento de ações educativas para com seus pares e a equipe pedagógica. (DEBESSE, 1982, *apud* MARCELO GARCIA, 1999.)

Com base nos aspectos indicados pelos autores Marcelo Garcia (1999) e Debesse (1982), compreendemos que nesse estudo tratamos de processo complexo de formação e não apenas de um treino, haja vista que a formação, permeia processos individuais e coletivos, em que os sujeitos contribuem para o desenvolvimento de sua própria formação, por meio de conhecimentos prévios, historicamente construídos e sobre os estudos que realizam sobre uma temática de interesse, por exemplo.

A formação docente e o ser professor não se caracterizam apenas pelo ato de ensinar algo a alguém, e esse não é o único processo que permeia a profissionalização docente, haja vista que há evidências de que não basta ensinar o futuro professor como caminhar e desenvolver sua prática “[...] esse caminhar precisa também estar solidamente fundamentado [... para] aprender a ser professor, é preciso muito mais do que quatro anos de estudos em curso superior” (ENS, 2006, p.12), pois “[...] sabe-se que a formação inicial embora seja uma condição necessária, por si só não dará conta de uma proposta de formação” (ENS, 2006, p.20)

A formação de professores envolve processos complexos de compreensão e domínio da ciência e das técnicas que requerem e designam os processos formativos educacionais, “[...] ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações diferentes (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (FLODEN; BUCHMANN¹⁴, 1990, p.45 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.23-24).

¹³ DEBESSE, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. IN: M. Debesse y G. Mialaret (eds.), La formación de los enseñantes. Barcelona: Oikos-Tau, p.13-34.

¹⁴ FLODEN, R. E.; BUCHMANN, M. Philosophical inquiry in teacher education. In: HOUSTON, R. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan; 1990. p. 42-58.

Ens (2006, p.19) fortalece essa perspectiva ao refletir acerca de que “[...] ser professor hoje não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros”, para a autora, ser professor, hoje, é ser competente para atuar diante as adversidades e aos diferentes contextos educacionais brasileiros, “[...] 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”. (p.19)

No processo de formação inicial, cabe ao futuro professor

[...] aprender a problematizar sua prática pedagógica e formular questionamentos, discutir e aprofundar os conhecimentos, procurar soluções para situações complexas e colocar em prática novas ideias para que possa, na vida profissional, mobilizar seus alunos a também desenvolverem saberes. (ENS, 2006, p.21).

A profissão do professor nos países em desenvolvimento, tem perpassado por profundas reorganizações que advém de fatores sociais, pelo avanço da globalização e por aspectos políticos que visam o desenvolvimento da performatividade-performance na educação. Corroboram com essa ideia, Leite *et. al*, (2011, p.204) quando asseveram que “[...] a formação se apresenta na atualidade fragmentada e fortemente marcada por políticas neoliberais que não suprem a necessidade da escola contemporânea e geram inúmeras insatisfações e dificuldades.”

Nesse contexto, concordamos com Ens e Donato (2011, p.81) ao afirmarem que desde o final do século XX, muitas foram as reformas educacionais implementadas no Brasil, que “[...] têm como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do Estado, sustentado na ideologia neoliberal, correspondendo às exigências dos organismos internacionais”.

Esses são aspectos, os quais nos conduzem a perceber que as mudanças políticas, sociais e econômicas que permeiam o âmbito educacional têm causado profundas transformações no que cerne a formação docente, bem como, têm alterado significativamente o cotidiano e a ação docente diante às novas exigências mercantis.

Gatti (1996, p.85) explica que temos dois cenários atuais na educação:

[...] de um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda pela população de uma certa qualidade da escolarização, o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, e, de outro, a ausência de priorização político-econômica concreta da educação primária e secundária e as estruturas hierárquicas e burocráticas, no mais das vezes, centralizadoras e inoperante em seus diferentes níveis.

Nos últimos tempos, segundo Gatti (2011) é possível encontrar a heterogeneidade não somente nas escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental, mas também nos espaços de instrução e formação para a carreira docente na Educação Superior. Para a autora, no estudo realizado por Picanço (2016)¹⁵ sobre juventude e acesso ao ensino superior no Brasil, realizado com base na PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio¹⁶ de 1993 e 2012, possibilitou-nos conhecer o perfil demográfico e social de quem são os atuais estudantes que fazem a opção por um curso de licenciatura. O estudo abrange aspectos sobre a idade, perfil, grupos dominantes, bagagem cultural, história e expectativa de vida, renda familiar, trabalho e a cor dos egressos.

Por meio da realização da pesquisa sobre juventude e acesso ao ensino superior no Brasil, realizado com base nas Pnads de 1993 e 2012, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 155 a 157) realizaram uma análise sobre os dados apresentados por Picanço (2016), os quais indicavam que em 2014, nos cursos de licenciatura, houve uma diminuição de estudantes jovens, que anteriormente dominavam os cursos de licenciatura. Houve aumento de 9% no percentual de estudantes que tem 30 a 39 anos entre os anos de 2005 a 2014 e essa diferença significativa segue o padrão de aumento também entre as idades de 40 a 49 anos que em 2005 representava 9,4% e em 2014 passou a representar 14,6% dos estudantes, assim como na relação da faixa etária entre 50 a 65 anos em que houve um aumento de 2% no crescimento da procura de estudantes nessa faixa de idade.

Além das questões sobre idade em cursos de licenciatura, as autoras alertam sobre a prioridade que se dá aos processos políticos e econômicos da educação. Pois, como afirma Ball (2004, p.1108) “[...] a educação é um assunto de políticas

¹⁵ PICANÇO, Felícia. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, Nathalie Reis; RICOLDI, Arlene M. (Org.). *Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?* Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. p. 117-132.

¹⁶ O PNAD tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País.

regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” e nesse sentido, a educação é vista como “[...] uma oportunidade de negócios.”

Nesse cenário, é possível identificar que são implementados discursos e políticas de organismos internacionais aos textos políticos educacionais brasileiros que visam a implementação de tais políticas nas instituições escolares locais. Contudo, ressaltamos que as políticas internacionais não dispõem de estudos do contexto brasileiro, assim, a implementação de tais políticas implicam o interesse em atender às exigências, índices e pesquisas de desempenhos internacionais.

Sobre esse processo Ball (2005, p.543) explicita sobre performatividade, a qual se caracteriza como “[...] uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” e é por meio desse processo de implementação de políticas não-locais que “[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção” da educação. (Grifos do autor).

No Brasil, além da prática de atos que visam a performatividade da educação, há outros fatores da profissão docente que necessitam de um olhar atento como a forma em que ocorrem os processos formativos e as condições de trabalho dos professores.

O professor é o profissional da área da educação que está no centro da complexidade que envolve o trabalho institucionalizado, o qual define as relações educativas e volta-se para a implementação das políticas na prática, visto estas estarem diretamente ancoradas à ação docente, e, como afirma Gatti, Barreto e André (2011, p.26) “[...] a toda essa complexificação da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho”.

Estudos contemporâneos das profissões apresentam características voltadas ao exercício do trabalho, especialização da profissão, e também referências sobre o papel social a elas atribuído. A valorização que se dá por meio da característica social-simbólica, muitas vezes infere sobre as condições salariais e as condições de trabalho atrelados às profissões em estudo. (GATTI; BARRETO, 2009).

Na profissão docente há uma representação da docência como “vocação” e “missão” que afasta a profissão do ideal de categoria profissional e de um salário adequado, digno para sobrevivência (GATTI, 2009), apesar da regulamentação pelo

art.67 da LDB n.º 9.394/1996 o qual define a obrigatoriedade da “[...] valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira” (BRASIL, 1996).

Para além dessa regulamentação, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a perspectiva de “doação de si” determina, muitas vezes, as dificuldades que os professores encontram para serem reconhecidos na profissão e nas condições de trabalho, e “[...] essa concepção está associada a própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas” (GATTI; BARRETO, 2009, p.239).

Os principais aspectos, em relação ao reconhecimento do professor como categoria profissional, pelas políticas educacionais, estão voltados a melhores condições salariais, pois atualmente não são atraentes e acabam por afastar o interesse dos jovens pela profissão, assim como devem ser considerados planos de carreira de ascensão à profissão e condições de trabalho que se traduzem em valorização docente, uma vez que segundo Nóvoa (1995), a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e a trabalho.

Portanto, o alinhamento da valorização docente dos professores, às condições de carreira e salário vinculados aos professores desde o processo de formulação de políticas públicas que se concretizem de fato na prática para superar obstáculos para o exercício da docência. Gatti e Barreto (2009, p.252-254) destacam seis pontos para reflexão acerca de melhorias em relação à profissão docente:

1. Qualificação dos processos de formação inicial;
2. Existência de concursos para verificar a qualidade dos candidatos à docência;
3. Estágio probatório que agregue valor à carreira;
4. Políticas de qualificação da educação básica que perpassem a formação pré-serviço e continuada dos docentes;
5. Ações voltadas à profissionalização docente;
6. Perspectivas de crescimento na carreira.

No momento atual, as políticas definem competências para a formação de professores e para todos os níveis da educação brasileira. Sobre essa questão debates, questionamentos se articulam em congressos da área e pelas associações de professores, uma vez que a competência é um termo polissêmico e quando se

pensa em uma educação comprometida com a formação de um cidadão crítico, ético e responsável, é necessário que haja uma formação humana, além de uma análise do contexto, visto que as escolas brasileiras não possuem um padrão único que as caracterizam, além do que “[...] não há origem do termo na esfera da educação” (SOUZA; PESTANA¹⁷, 2009, p.142 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.29), mas nas políticas educacionais o discurso de competência, segundo os autores,

[...] subordinam a educação somente às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de revelar uma compreensão do sujeito de forma idealizada e não situada, camuflando as contradições e desafios a serem enfrentados pelo setor educacional, especialmente na formação docente (SOUZA; PESTANA, 2009, p.142 *apud* GATTI, 2011, p.29)

Complementam, as autoras

[...] tais iniciativas parecem não ser suficientes ou mesmo adequadas para superar as graves deficiências e desigualdades da educação brasileira e tampouco para resolver as dificuldades dos sistemas de ensino em cumprir grande parte de seus objetivos manifestos e possibilitar aos indivíduos o pleno desenvolvimento de seu potencial e a sua preparação para participação na vida social, no trabalho e na democracia. (SOUZA; PESTANA, 2009, p.134)

De acordo com Souza e Pestana (2009, p.144) “[...] a competência significa, principalmente, a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para atuar em determinadas situações”, ou seja, o termo volta-se para movimentação de saberes para posteriormente desenvolver uma ação. As autoras completam a ideia e afirmam que

[...] as competências distinguem-se dos saberes, do saber fazer e das atitudes, pois a competência é a mobilização de recursos pertinentes às situações enfrentadas pelo indivíduo, de modo singular e único, mesmo quando é possível fazer analogias com outras situações já vividas. (SOUZA; PESTANA, 2009, p.144).

Pela complexidade do trabalho docente que perpassa por mudanças e transformações frequentemente na área da educação, a construção da identidade docente, ou seja, a perspectiva social em que se estabelece a profissão professor é marcada por tensões. Pois, a identidade docente não se baseia apenas no fazer, na prática, na sua atuação, mas “[...] permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral, e no nosso caso particular em exame, do professor, afeta

¹⁷ SOUZA, C.P.; PESTANA, M.I.A. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, v.18, n.36, p.133-152, 2009.

suas perspectivas perante a sua formação e suas formas de atuação profissional”. (GATTI, 2011, p.161-162).

A identidade docente não se constitui apenas diante o cenário profissional, trata-se de um processo que permeia uma construção individual e coletiva, voltada para aspectos históricos e sociais dos sujeitos envolvidos, como explica Nóvoa (1995, p.25) “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios que é também uma identidade profissional”. Cunha (2008, p.27) assevera que a identidade e o processo de construção da identidade do professor precisam ser considerados como “[...] uma dinâmica que se desenvolve ao longo da vida, em espaços diversificados” os quais são constituídos por conflitos, divergências, trocas e debates de ideias que visam “[...] funções, valores e códigos de comportamentos associados ao grupo profissional dos professores”. (p.27)

Nesse sentido, a vivência e as relações sociais que o sujeito constitui são fundamentais para a construção de sua identidade profissional, bem como de sua representação social, tema de discussão nesse trabalho. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2009)

1.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E AS INFLUÊNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO

A forma como são compreendidas e o grau de importância que se dá aos processos educacionais de um povo são demandas que estão conectadas aos aspectos sociais, políticos e econômicos de um país e do mundo, induzidas, na maioria das vezes, pela visão dos grupos que se encontram no poder em um determinado período. É com base nesse entendimento que iremos apresentar as políticas públicas educacionais brasileiras definidas no século XXI e suas influências.

Partimos como pressuposto de que as políticas públicas, segundo Souza (2016, p.26) podem ser compreendidas “[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação”,

pois como afirma a autora, estas “[...] repercutem na economia e nas sociedades, [...] qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade”. (p.25).

Autores como Noma e Barbieri (2017, p. 24) esclarecem que “As políticas públicas podem ser classificadas em políticas de Estado ou políticas de governo, “[...] políticas de Estado são de caráter permanente, como, por exemplo, aquelas que são determinadas por força da Constituição” já as políticas de governo “[...] caracterizam-se como ações temporárias e transitórias, previstas na agenda de determinado governante no período de seu mandato”.

Nesse estudo, nos referimos às políticas públicas voltadas para a área da educação, as quais têm sido objeto de reformas que se pautam na lógica dos princípios neoliberais, conforme ressaltam as palavras de Ens, Ribas, Oliveira e Trindade (2019, p.264) que

[...] é preciso reconhecer que a legislação educacional brasileira não demonstra uma dinâmica previsível, por ser dependente de uma política internacional, em que os processos e dinâmicas situacionais/locais são ignorados ou rebaixados para um plano inferior.

No século XXI, com o avanço da globalização, intensificaram-se os movimentos de internacionalização das políticas, em que as “[...] agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.42). Aspecto esse que define a educação brasileira palco para o desenvolvimento de políticas e estratégias que visam o desenvolvimento de um profissional que atenda às exigências mercadológicas, as quais direcionam as escolas para um modelo empresarial produtivo que visa a eficiência, qualidade e performatividade na educação. Essa implementação de políticas internacionais desconsidera a individualidade dos contextos brasileiros, que permeiam a grande diversidade no país.

Ball (2002, p.4-5) afirma que as mudanças educacionais “[...] não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor”. (Grifo do autor). Nos próximos capítulos, iremos retomar o que é “ser professor” e as representações sobre o termo na atualidade.

Nos países da América Latina, de acordo com um estudo comparativo entre 7 sistemas educacionais realizado por Rivas (2015, p.11), os primeiros 15 anos do século XXI foram promissores no que diz respeito aos avanços educacionais,

A primeira é que o novo século foi promissor para a América Latina. Principalmente a partir de 2003, os países da região viveram um período áureo de crescimento econômico e redução da pobreza. Isso nos permitiu enfrentar novos e poderosos desafios educacionais. [...] Com maior financiamento educacional, as políticas se expandiram, diversificaram e alcançaram fronteiras antes inimagináveis.¹⁸

Corroboram com essa ideia Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p.100) ao ressaltarem que “[...] os significativos avanços sociais registrados no Brasil neste início de século resultaram, portanto, na redução da miséria e da pobreza, incidindo na diminuição da desigualdade”. Foi no final do século XX e início do século XXI que constatamos certos avanços na expansão dos cursos de formação docente.

A expansão da educação superior, para a formação docente foi umas das ações geradas pela promulgação da LDB nº 9.394/1996 que, ao atender às exigências mercadológicas e às tendências internacionais, indica a obrigatoriedade da formação superior para a atuação de professores na educação básica e atende às políticas neoliberais de ampliação da rede privada de educação superior. Além de estabelecer mudanças no processo de formação docente, das quais decorrem toda uma legislação que não atende a realidade da Escola Básica brasileira. (BRASIL, 1996)

De acordo com os estudos de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) acerca do crescimento da procura e oferta de cursos de licenciatura, as autoras explicam que “O grande *boom* nas matrículas na Pedagogia ocorre na primeira década do século, em que a proporção de estudantes aumenta 164% [...]”, pois é perceptível, a partir da análise das autoras com base em Sinopse de Estatística da Educação Superior do INEP, que “Na segunda década o crescimento arrefece nitidamente, tanto no cômputo geral das licenciaturas, quanto nos cursos que preparam docentes para os anos iniciais da educação básica (13% e 16% respectivamente entre 2011-2016)”. Ainda, as autoras explicam que a expansão das matrículas acontece

¹⁸ Texto original: El primero es que el nuevo siglo fue prometedor para América Latina. Desde 2003 en especial, los países de la región tuvieron un período de oro de crecimiento económico y reducción de la pobreza. Esto permitió afrontar nuevos y poderosos desafíos educativos. [...] Con mayor financiamiento educativo, las políticas se expandieron, se diversificaron y llegaron a fronteras antes no imaginadas.

majoritariamente por meio de vias privadas. Ratifica essa ideia, Rivas (2015, p.132), ao afirmar que o “Brasil é um caso diferente devido ao seu esquema descentralizado e sua oferta majoritariamente privada de formação de professores”¹⁹.

A partir de 1996 surgem desdobramentos acerca das políticas de formação de professores, as quais foram organizadas em um quadro por Ens e Nagel (2020) de 1996 até o ano de 2019, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Legislação Federal para a Formação Docente Pós-LDB n.º 9.394/1996

Legislação	Ementas
Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Base da Educação Nacional.	Os artigos 61, 62, 63, 64 e 65 regulamentam a formação docente na Lei de Diretrizes e Bases de Educação. Os textos desses artigos foram alterados, com nova redação, conforme: Art. 61 – Redação dada pela Lei n.º 12.014, de 2009 e aspectos incluídos pela Lei n.º 13.415, de 2017. Art. 62 – Redação dada pela Lei n.º 13.415, de 2017 e inclusões pela Lei n.º 12.056, de 2009 e Lei n.º 12.796, de 2013. Art. 67 – Parágrafo renumerado pela Lei n.º 11.301, de 2006, e inclusão pela Lei n.º 12.796, de 2013.
Resolução CNE/CP n.º 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.
Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009.	Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
Resolução CNE/CP n.º 4, de 13 de julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE.
Resolução CNE/CEP n.º 2, de 1 de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

¹⁹ Texto original: Brasil es un caso distinto por su esquema descentralizado y su oferta mayormente privada de formación docente.

Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Lei nº11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Quadro organizado por Nagel e Ens (2019) e atualizado pela autora (2021).

Com o intuito de qualificar os processos de formação docente no Brasil, muitas políticas educacionais foram instituídas por meio de pareceres, resoluções, diretrizes e leis. De acordo com as análises do Parecer CNE/CP n.º 2, de 2015, tais aspectos ainda não foram atingidos, pois segundo o documento, são “[...] desafios para o Estado brasileiro no sentido de garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério [...]”.

Algumas das políticas implementadas em meados dos anos 2000 persistem até os dias atuais, outras não. O quadro 1 apresenta as políticas que, direta ou indiretamente, tiveram continuidade por meio de modificações, atualizações e alterações ao longo dos anos.

A LDB n.º 9.394/1996, da qual decorrem as demais legislações, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que orientam a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e a educação superior, bem como define a organização, formação e valorização dos profissionais da educação e indica as responsabilidades dos órgãos Federais, Estaduais e Municipais. (BRASIL, 1996).

A referida lei promulgou uma estrutura formativa para os professores no capítulo V-A, título VI, com o título “Dos profissionais da Educação” (BRASIL, 1996). A princípio em 1996, nesse capítulo, o art. 61 tratava dos fundamentos da formação dos profissionais da educação e considerava em seus incisos I e II, a teoria, a prática e a experiência como princípios fundamentais para a formação docente.

Contudo, no ano de 2009, esse artigo foi alterado pela Lei n.º 12.014, a qual acrescentou um parágrafo único que definiu os fundamentos que regem a formação de professores até os dias atuais, inseriu no inciso I “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. (BRASIL, 1996).

O conceito de competência, após a promulgação da LDB de 1996, é identificado com frequência nas políticas educacionais e os discursos sobre educação voltam-se para o desenvolvimento e qualidade da educação, como afirmam Dias e Lopes (2003, p.1159)

O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado.

Desde o final do século XX até o ano de 2021, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovou três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), emitidas nos anos de 2002, 2015 e a última, foco de discussão desse trabalho, foi publicada no ano de 2019.

A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 é constituída “[...] de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002). Com base nas orientações “[...] o conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional.” (DIAS; LOPES, 2003, p.1156). De um ano para o outro, mudou-se o governo do Brasil e após esse período, o termo competências perdeu forças no âmbito educacional, devido às concepções sobre políticas educacionais do novo governo.

No ano de 2014, anterior à modificação dessa resolução, houve a implementação de uma nova política que designa novos caminhos para a educação. Por meio da Lei nº 13.005/2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual apresenta diretrizes orientadoras, 20 metas e 254 estratégias a serem desenvolvidas em um prazo de vigência de 10 anos e contempla a educação básica e superior, com itens voltados às discussões acerca da avaliação, qualidade, financiamento, gestão e valorização dos profissionais da educação. (Quadro 2).

Quadro 2 – Metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a formação de professores.

N.º	METAS
Meta 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
Meta 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam 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 equiparar seu rendimento médio ao dos (as) 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 os (as) 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.

Fonte: Organizado pela autora com base em Brasil (2014)

As metas referentes ao PNE abordam considerações acerca da formação dos professores, como é possível verificar na meta 1 com vistas à educação infantil, em sua estratégia 1.8, estabelece “[...] promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”. (BRASIL, 2014). Na meta 5 são elencadas estratégias para o desenvolvimento da alfabetização e em sua estratégia 5.6, enfatiza a promoção e o estímulo de

[...] formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014).

Pela leitura do PNE (BRASIL, 2014) inferimos sobre uma formação pautada na articulação entre práticas voltadas para a utilização de instrumentos tecnológicos e inovadoras, bem como enfatiza a articulação necessária das Instituições de Educação Superior (IES) no desenvolvimento de formação continuada. Ainda, as metas 15 e 16 reforçam aspectos da formação docente. A Meta 15, define o prazo de um ano para que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. E a meta 16 visa “[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE” assim como é indicado a garantia de formação continuada a todos os profissionais da educação básica “[...] em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2014).

Sobre a estrutura do PNE, de 2014, a qual contém suas metas e estratégias, Saviani (2010, p.786) alerta que “[...] é necessário atentar para os mecanismos a serem previstos tendo em vista a garantia de que o plano seja, de fato, colocado em prática” e afirma que apesar de alguns avanços, ainda se vê insuficiência nos processos de garantia de boas condições de trabalho à carreira docente.

Após muitos debates, discussões e articulações, 13 anos depois da resolução 01/2002, o CNE foi pressionado a rever e reorganizar as DCNs para a formação docente, a qual foi substituída pela Resolução n.º 02/2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. (BRASIL, 2015)

A Resolução nº 02/2015 articulou a formação inicial e continuada e se dispôs a envolver a Educação Básica com as Universidades, como afirmam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p.364) essa resolução

[...] foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós - graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR.

O documento é composto por 25 artigos e 8 capítulos que buscam dar conta de especificações para a formação inicial, formação continuada e da valorização desses profissionais. Apresenta, inicialmente, considerações fundamentais acerca dos aportes e concepções fundantes da resolução, assim como, são elencados aspectos de relevância para a qualidade da formação de professores. (Quadro 3).

Quadro 3 – Considerações da Resolução nº02/2015

N.º	Considerações
1	A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;
2	A concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;
3	A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino
4	As instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica;
5	A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
6	Os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
7	A articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;
8	A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;
9	O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural

	do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;
10	A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;
11	A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
12	A importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;
13	O trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Fonte: organizado pela autora com base na Resolução nº 02/2015. (BRASIL, 2015)

A vista de maior organicidade nas políticas docentes, as novas DCN's (2015) destacam que para a qualidade na formação de professores, é necessário repensarmos sobre o processo de formação inicial de professores, direcionar políticas para a valorização do profissional docente, assim como articular os setores escolares, de graduação e pós-graduação tencionada a uma formação continuada pautada nos aspectos teóricos e práticos.

No art. 3º, parágrafo 6º, a resolução n.º 02/2015 dispõe sobre os processos de formação, em articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica que esse contemple:

- I - Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II - A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - As atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;
- V - A ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI - As questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

Pelo art. 4º dessa resolução fica estabelecido que as instituições de educação superior que ofertam cursos de formação inicial e continuada, atendam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²⁰, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI)²¹ e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)²².

Sobre os egressos dos cursos de licenciatura e de formação continuada, o art. 7º, estabelece que estes precisam possuir um repertório de informações e habilidades, bem como uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, “[...] fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. (BRASIL, 2015). Com base nos aspectos definidos por essa Resolução sobre a formação inicial e continuada de professores no Brasil, os projetos de formação docente precisam ocorrer em IES que definem como fundamento dessa formação a articulação entre ensino, extensão e pesquisa.

Outro aspecto objeto de atenção dessa resolução está na ampliação da carga horária nos cursos de formação inicial (primeira licenciatura), as quais passaram de 2.800 (duas mil e oitocentas)²³ horas, para 3.200 (três mil e duzentas) horas destinadas, conforme art. 13, assim distribuídas:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

²⁰ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado para um período de cinco anos, é um instrumento de planejamento estratégico e gestão que contém a missão, visão valores, estratégias e ações para atingir metas e objetivos planejados pelas instituições de ensino.

²¹ O Projeto Pedagógico Institucional é o documento pelo qual a instituição estabelece suas políticas de ensino, pesquisa e extensão.

²² O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento de concepção de ensino e aprendizagem do curso e apresenta os seguintes componentes, como concepção do curso, estrutura, currículo, corpo docente, corpo técnico administrativo e infraestrutura, procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso e instrumentos normativos de apoio.

²³ A carga horária de 2.800 horas foi aprovada pelo Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf

Com base nessa mudança, constatamos que as especificações da carga horária, diferenciam momentos práticos e teóricos, com ênfase nos processos práticos, voltados aos estágios e outras atividades. Ainda é possível observar horas dedicadas à complementação e aprofundamento teórico-prático voltado para o desenvolvimento de iniciação à docência, como PIBID²⁴ e residência pedagógica²⁵ e a iniciação científica, como PIBIC²⁶ e monitorias²⁷.

Nas considerações da Resolução n.º 02/2015, de acordo com o art. 5º a formação dos profissionais docentes será assegurada pela base nacional comum, “[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”. (BRASIL, 2015).

A referida resolução foi revogada pela nova Resolução CNE/CP n.º 02/2019²⁸, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação. Essa nova resolução foi publicada sem a discussão e participação dos principais envolvidos nos processos formativos educacionais, aspecto que levou à revolta professores e gestores, assim como estudantes de licenciatura que irão passar por esse processo de formação, pois “[...] a nova BNC-Formação não só ignora, mas condena as experiências emancipatórias especialmente na formação docente-educadora-gestora”. (ARROYO, 2020, p.14).

Essa Resolução define dez competências gerais, três competências específicas – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – e a partir de cada competência específica, há a descrição das habilidades a serem contempladas (ANEXO C). Nesse estudo, se compreende por

²⁴ O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

²⁵ Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

²⁶ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica é um programa financiado pelo CNPq que distribui bolsas de estudo para estudantes de graduação. Os bolsistas do PIBIC devem possuir um orientador e receber formação complementar que os prepare para a atividade de pesquisa.

²⁷ Monitoria se refere ao exercício de assistência a aulas feita por um estudante em auxílio a um professor. A monitoria pode ser realizada no nível de graduação ou de pós-graduação.

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

competências e habilidades o que Maués (2009, p.293) apoiada em Perrenoud (1995) descreve como sendo “[...] uma divisão entre ‘saber fazer de alto nível’, que ele chama de competências, e ‘saber fazer de baixo nível’, que seriam as habilidades” (Grifos da autora). O saber fazer de alto nível são saberes aprofundados e complexos, para os quais são necessários “[...] se informar, comunicar, antecipar, inventar, se adaptar, negociar, decidir, imaginar, cooperar, analisar”. Já os saberes de baixo nível se baseiam na experiência, como “ler, escrever e contar” (PERRENOUD, 1995, p.4 *apud* MAUES, 2009, p.293). Assim, para que o sujeito possa desenvolver suas competências, é necessário o viés do conhecimento teórico. As dez competências gerais docentes definidas pela Resolução, estão no Quadro 4.

Quadro 4 – Competências gerais docentes, definidas pela Resolução nº 2/2019

N.º	COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas
3	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.
----	--

Fonte: organizado pela autora com base em na Resolução n.º 02/2019 (BRASIL, 2019).

Pela leitura e reflexão sobre as competências definidas, é possível inferir que se referem à forma como o professor desenvolve sua prática, aperfeiçoa e atualiza por meio da formação continuada. Contudo, o documento não traz de que forma esses processos irão acontecer, se o governo irá promover esses momentos formativos, principalmente de acordo com a realidade de cada instituição escolar.

A resolução responsabiliza o professor pela sua própria formação sem dar indícios de como o governo irá propor possibilidade de isso acontecer, para Cardoso, Ens e Lima (2021, p.1341),

Essa Resolução soma-se às legislações anteriores, as quais, para atenderem às orientações internacionais, recorrem ao discurso sobre formação inicial e continuada como único aspecto da valorização, sem considerar as condições de trabalho e a questão salarial.

. Concordamos com Marcelo Garcia (1999, p.19), apoiado em Debesse (1982), que o processo formativo permeia a autoformação, a heteroformação e a interformação, os quais são necessários para a formação independente, individual, coletiva com especialistas e entre seus pares nas instituições escolares, dessa forma “[...] podemos entender que falamos de formação de professores, e não apenas de treino” (MARCELO GARCIA, 1999, p.20). Pois, consideramos a formação de professores “[...] como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador” [...] (MEDINA; DOMÍNGUEZ²⁹, 1989, p.87 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p.23).

Essa resolução estabelece que cabe ao professor apenas desenvolver as habilidades e obter domínio sobre como e o que ensinar. Dessa forma, como assevera Arroyo (2020, p.16) transformaremos os processos de formação, com a “[...] redução dos alunos a aprendizes e dos docentes a ensinantes”, [...bem como] a função educadora de humanizar e de formação humana encomendada à Pedagogia [...] desaparece, ignorada na nova regulamentação da BNC – Formação.”

²⁹ DEBESSE, Maurice. Un problema clave de la educación escolar contemporánea. In: *La formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, 1982. p.13-34.

Além do que constatamos que essa resolução tem como fundamento a padronização da formação docente, bem como, visa atender aos interesses mercantilistas, formar um professor-técnico-operador que promova o ensino para atender as exigências mercadológicas, preocupados com as avaliações nacionais e internacionais e não com a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a Teoria das Representações Sociais por meio de autores que discutem a temática, com ênfase em Serge Moscovici, primeiro autor a inserir o conceito de representações sociais na psicologia social contemporânea a partir da metade do século XX (1950-1960), com aprofundamento na abordagem estrutural e a teoria do núcleo central (TNC). No desenvolvimento dessa pesquisa, a opção foi por utilizar algumas siglas: TRS – Teoria das Representações Sociais, RS para Representações Sociais e TNC – Teoria do Núcleo central de Abric (2000)

Dessa forma, ao buscar compreender as conjecturas que permeiam a teoria, apresentamos alguns pontos que nos auxiliaram na compreensão da origem da TRS, sobre o conceito de representações sociais, seus desdobramentos, abordagens e os processos envolvidos.

A fundamentação do capítulo está delineada com base nos estudos e pesquisas de Sá (2002), Abric (2000), Moscovici (2003, 2011), Alvez-Mazzotti (2008), Jodelet (2011), Ens e Pullin (2013), Favoreto (2013), Nagel (2017), entre outros.

2.1 ORIGEM DA TEORIA: UM DIÁLOGO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) utilizada nesse trabalho como aporte teórico-metodológico, foi idealizada por Serge Moscovici (1925/2014) - psicólogo social – por volta do ano de 1960 em Paris, na França. Em 1961 Moscovici publicou um estudo pioneiro sobre o conhecimento científico do senso comum intitulado “*La psychanalyse, son image et son public*”. Nessa pesquisa, de acordo com Wachelke e Camargo (2007), “[...] foram estudados os modos pelos quais o conhecimento científico é apropriado pelo conhecimento leigo” e realizada uma reflexão sobre a “[...] função simbólica e seu poder de construção do real”. (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008, p.21).

O estudo de Moscovici (1961) ganhou maior visibilidade a partir da década de 1980, ao constituir a partir de então “[...] um novo paradigma na Psicologia Social na

medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores.” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2008, p.22).

O termo representação foi introduzido na sociedade, pelo sociólogo alemão Émile Durkheim (1858-1917) fiel à tradição aristotélica e kantiana, com o termo “representações coletivas”. No entanto, o sociólogo alemão compreendia o fenômeno das representações como um conceito estático, aspecto esse que inquietou Moscovici, em seus estudos de doutoramento na França, nos anos 1950. Para Moscovici (2003, *apud* ENS; BEHRENS, 2013, p.94) a representação “[...] não é estática, e, sim, estruturas dinâmicas operando em um conjunto de relações e comportamentos que surgem e desaparecem [...]”. Para o autor as representações coletivas propostas por Durkheim³⁰ (1989) “[...] abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciências, religião, mito, tempo e espaço etc. De fato, qualquer tipo de ideia, emoção ou crença que ocorresse em uma comunidade, estava incluído”. Assim, ele afirmava que “[...] querer compreender tudo é perder tudo”. (MOSCOVICI, 2003, p.45),

As representações coletivas propostas por Durkheim, de caráter homogêneo consideravam o conhecimento científico mais importante do que o senso comum, não respondia às inquietações de Moscovici, pois tais representações constituem-se e referem-se a uma classe geral de ideias e perspectivas. O estudo de Moscovici (ANO) acerca das representações sociais compreendem que a representação é um “fenômeno” e não um “conceito”.

A construção das representações sociais está em constante mudança no contexto em que emergem e partem da socialização entre os sujeitos e desenvolvem uma forma particular de compreender, assimilar, fazer relações e comunicar-se, como explica Moscovici (2003, p. 49) “É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’”. (Grifos do autor).

Desse modo, esclarece Moscovici (2003) que nas representações coletivas, Durkheim (1989) submetia seu estudo voltado à coletividade, ao rejeitar o aspecto individual dos sujeitos para a construção de uma representação. Nesse ponto específico da representação coletiva podemos perceber que a diferença entre a

³⁰ Durkheim, Émile. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

teoria das representações coletivas e a TRS de Moscovici, está em que a teoria da representação social

[...] toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade. (MOSCOVICI, 2003, p.79)

Nos estudos de Moscovici (1961, 2012), as representações sociais são vistas como um fenômeno subjetivo, pois, a representação está relacionada às experiências e vivências culturais, políticas, econômicas e sociais dos sujeitos que incidem na formação de suas representações. Moscovici (2003, p.41) afirma que:

Pessoas e grupos criam representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

Corroborando com essa ideia Jodelet (2011, p.33) estudiosa sobre o campo das representações sociais ao inferir que “[...] as representações dão forma e colocam em ação modos de pensamento subjetivo que elas recolhem de um fundo cultural partilhado e de uma experiência social, individual e coletiva”. Na TRS, o termo “social” atribui uma concepção de relação entre os sujeitos, característica de atributo relacional, característico da relação existente entre uma pessoa e um objeto (ENS; PULLIN 2013).

Nesse sentido, Moscovici (2003, p.48) aponta que o termo “representações sociais” atende às necessidades e construções de uma sociedade contemporânea que está em constante troca e movimento, uma vez que “[...] elas são as de nossa sociedade atual, do nosso solo político, científico, humano que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” e elucida que “[...] existe uma necessidade contínua de reconstruir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentido [...] nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais.” (p. 48).

O senso comum na TRS é visto como a ciência transformada em algo familiar, algo comum, como afirma Moscovici (2003, p.60) “[...] a ciência era antes

baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tornada comum”.

As Representações Sociais não são consideradas por Moscovici como meras opiniões sobre alguma coisa, Alves-Mazzotti (2008) explica que se trata de um sistema real, “que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos construídos” (p.23) e constitui-se também por meio da comunicação e pela troca de ideias compartilhadas por um determinado grupo.

A representação social encontra-se em todo lugar e em qualquer indivíduo, Jodelet (2011) indica dois pontos relacionados à teoria: o lado transversal, vinculado ao diálogo interdisciplinar, e o fato de a teoria permitir ascender ao universo simbólico. Ambos envolvem processos de atribuição de sentido, significação e ressignificação da realidade social por meio do coletivo e do sujeito individual.

Dessa forma, compreendemos a TRS como a representação de algo ou alguém que se constitui na relação do sujeito com o objeto, objeto com o sujeito e da relação estabelecida entre sujeito e sujeito, sempre voltada a ação que se tem na vida social, portanto, o sujeito precisa conhecer o objeto para representar, como afirmam Pullin e Ens (2013, p.202) “Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado que comporta informações, crenças, opiniões e atitudes, constituindo um sistema sociocognitivo particular[...]”.

2.1.1 Ancoragem e objetivação

Esse sistema sociocognitivo é compreendido por Abric³¹ (2000), como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social. Nesse processo, ocorrem dois fenômenos que Moscovici (2003) denomina de ancoragem e objetivação.

No momento da construção, reconstrução e desenvolvimento do sistema sociocognitivo que originaliza uma RS, dois mecanismos ocorrem simultaneamente, são eles: ancoragem e objetivação. Ambos os processos são complementares para

³¹ Jean-Claude Abric (1941-2012) foi um psicólogo francês que estudou sobre a Teoria das Representações Sociais, dando origem à Abordagem Estrutural das Representações Sociais foi desenvolvida em 1976 em Aix-en-Provence e ficou conhecido também pela Teoria do Núcleo Central (TNC)

a construção da representação, podem acontecer de forma coletiva e/ou individual e nos permite tornar algo não-familiar, em algo próximo de um conhecimento prévio, familiar, por meio de associações. (MOSCOVICI, 2003).

As representações são criadas por esses dois processos que funcionam da seguinte forma: primeiramente, transferimos da própria esfera particular, o que somos capazes de comparar e interpretar os objetos; e depois, reproduzimos entre as coisas que podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2003).

A ancoragem corresponde ao processo de “[...] classificar e dar nome a alguma coisa”, o sujeito torna familiar o que não fazia parte do seu contexto social, “[...] coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Para superar a resistência que se cria com o apoio da observação ou pensamento sobre algo que é novo, passamos a dar nome, ou seja, categorizar.

Quando categorizamos significa que naquele momento que tivemos contato com algo não-familiar, estaremos inconscientemente à busca em nossa memória de algo que nos remeta à alguma relação positiva ou negativa com o que é novo.

E por sua vez, a objetivação, tem como característica objetivar a ancoragem, externalizar o conhecimento que não era familiar, “[...] objetivação transforma algo abstrato em algo quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

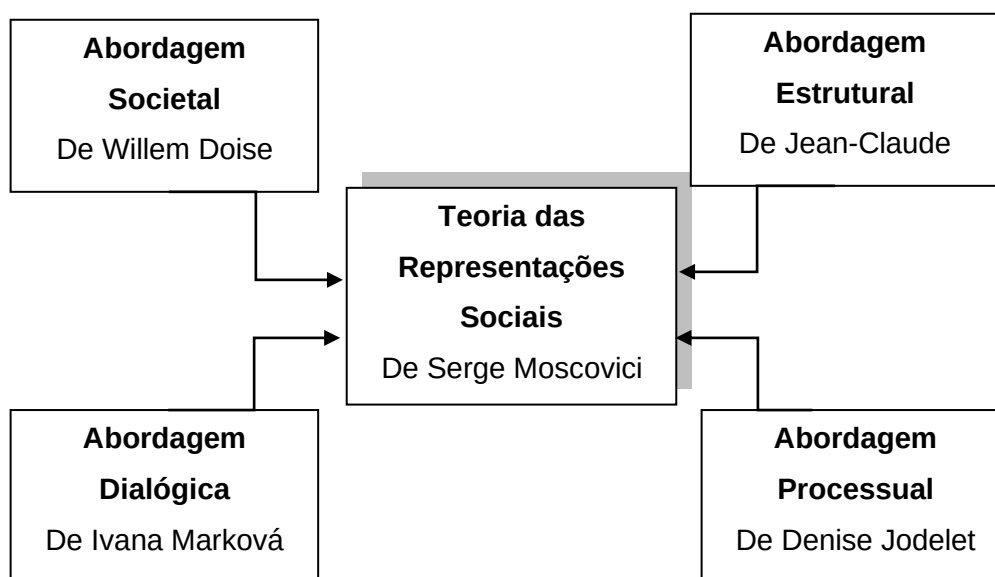
O processo de objetivação é mais atuante do que o processo de ancoragem, pois é responsável por unir o conceito não-familiar com a realidade vivenciada. Conforme esclarece Moscovici (2003, p.73) “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”.

Ambos os processos citados – ancoragem e objetivação – desenvolvem relação com aspectos da memória dos sujeitos, visto que respectivamente, uma internaliza na memória a busca por relacionar algo não-familiar com algo que é familiar, realiza conexões e classificações na memória, enquanto o outro movimento é responsável por reproduzir o não-familiar em um objeto ou imagem familiarizada com o interior e a memória do sujeito, direciona para fora, externaliza tais aspectos que foram conectados no processo de ancoragem.

A TRS de Moscovici (1961), perpassou alguns desdobramentos para compreender aspectos mais específicos das representações sociais, Nagel (2017,

p.56) afirma que “[...] a complexidade da Teoria das Representações Sociais possibilitou que vários pesquisadores desenvolvessem abordagens diferentes, de modo que fosse possível abranger diversas áreas do conhecimento”, a Figura 1 apresenta as abordagens da TRS:

Figura 1 - Abordagens da Teoria das Representações Sociais



Fonte: a autora com base em Nagel (2017)

A Figura 1 apresenta os diferentes encaminhamentos de pesquisa da Teoria das Representações Sociais e indica seus respectivos criadores. Como foi possível observar, a TRS possui quatro vertentes que se desdobram entre a Abordagem Societal, desenvolvida por Doise; Abordagem Dialógica de Marková; Abordagem Processual de Jodelet, e a Abordagem Estrutural de Abric, a qual foi selecionada para desenvolver a análise dessa pesquisa. Cada dimensão da teoria apresentada na Figura 1 possui estudos voltados a uma concepção das representações sociais, observe no Quadro 5 as características de cada abordagem:

Quadro 5 – Características das abordagens da TRS

PRECURSOR	ABORDAGEM	CARACTERÍSTICAS
Denise Jodelet	Processual	Estuda as questões fundamentais da teoria das representações sociais por meio da sociogênese, a construção da representação a partir dos conceitos de objetivação e ancoragem. Jodelet foi a principal colaboradora de Serge Moscovici.
Willien Doise	Societal	A abordagem societal surgiu no grupo de Genebra, seus estudos são baseados nas concepções do indivíduo e/ou funcionamento societal, a partir da descrição detalhada dos sistemas de organização e de comunicações do grupo social. Apresenta em seus estudos a relação entre a linguagem, a ideologia e as representações sociais.
Ivana Marková	Dialógica	A proposta idealizada por Marková estuda as representações sociais pelo viés da dialogicidade, já que a comunicação tem função fundamental na formação das representações sociais uma vez que são construídas no processo de interação entre as pessoas.
Jean-Claude Abric	Estrutural	É intitulada de Teoria do Núcleo Central (TNC), pois propõe um encaminhamento metodológico para análise do provável Núcleo Central das representações sociais. A TNC defende que as representações sociais são estruturadas em dois sistemas: o central e o periférico.

Fonte: Nagel (2017)

A Abordagem Estrutural de Abric (1976) foi a opção para essa pesquisa, por meio da Teoria do Núcleo Central (TNC), uma vez que para a análise dos dados apresentamos o provável sistema central e os sistemas periféricos das representações sociais de estudantes de licenciatura..

2.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Abordagem Estrutural das Representações Sociais, por meio da Teoria do Núcleo Central – TNC, a qual é uma abordagem complementar à Teoria das Representações Sociais e foi desenvolvida por Jean-Claude Abric, em 1976, segundo Sá (2002, p. 62), em sua tese de *Doctorat d'Etat*, na Université de Provence, com o título “*Jeux, conflit et représentations sociales*”.

Uma representação para Abric (2000, p.28) é definida

[...] como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a

realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.

Assim, uma representação envolve um conjunto de características individuais e coletivas que o sujeito carrega, as quais adentram suas crenças, opiniões e atitudes (ABRIC, 2000). Para compreender a organização e as características das RS nessa abordagem, é necessário conhecer a organização interna da representação, ir além do conteúdo explícito pelo sujeito. Nesse sentido, Abric (2000, p.27) propõe que

[...] não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada [...] reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

Com base nessas indicações podemos inferir que as RS atendem à função de interpretar a realidade, determinar suas práticas e comportamentos no meio físico e social. Abric (2000) atribuiu às representações sociais, quatro funções essenciais: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificatória e suas características (QUADRO 6).

Quadro 6- Funções das Representações Sociais, segundo Abric (2000)..

Funções	Características
Função de saber	Permite compreender e explicar a realidade; Saber prático do senso comum; Aquisição, assimilação e compreensão de um conhecimento.
Função identitária	Elabora de uma identidade social, compatível com o sistema de normas e valores construídos pelo grupo.
Função de orientação	Guiam os comportamentos e as práticas; Sistema de antecipação e expectativa da ação sobre a realidade.
Função justificatória	Permite explicar e justificar as tomadas de posições e os comportamentos.

Fonte: a autora, com base em Abric (2000) e Sá (2002).

Em 1976, Abric (1994, p. 31), ao propor a hipótese do Núcleo Central, criou a TNC (1976) ao definir 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”. (SÀ, 2002, p. 62). A organização da TNC, segundo Abric³² (1994, p.73 *apud* SÀ, 2002, p.67) possui “[...] um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”.

O Núcleo Central – NC, conhecido também por Núcleo Estruturante, é determinado por dois lados, um deles é representado “[...] pela natureza do objeto” e o outro lado se dá “[...] pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto”, os quais resultam no “[...] sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”. (ABRIC, 2000, p.31).

Abric (1994 *apud* Sá, 2002) assegura duas funções essenciais que o Núcleo Central desempenha na TRS: uma função geradora, responsável por dar sentido a criação e/ou significação dos elementos constitutivos da representação e uma função organizadora, a qual é o NC que determina os laços entre os elementos da representação.

O NC é o elemento da representação que mais resiste a mudanças, pois quando há mudança no NC, toda a representação sofre modificações, uma vez que o NC é responsável por permitir o estudo comparativo entre as representações, as quais consideram elementos quantitativos e qualitativos para a análise e a centralidade da representação dos sujeitos, ou seja, não é a presença constante de um termo que irá garantir a representação no NC, mas sim o nível de importância que se dá ao termo referido. (ABRIC, 2000).

O núcleo central assume duas funções específicas, de acordo com Abric (2000, p. 31): a função geradora e a função organizadora. (Quadro 7).

Quadro 7 – Função do Núcleo Central da TNC

Funções	Significados
Função geradora	É o elemento por meio do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É na interface com ele que os outros elementos ganham um sentido um valor.
Função organizadora	É o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

Fonte: a autora com base em Abric (2000, p.31).

³² ABRIC.Jean-Claude,(org). *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, (1994). p. 11-35

Para além do Núcleo Central, Abric (2000) elenca os elementos periféricos de uma representação como parte conjunta da TNC. Os elementos periféricos encontram-se em torno do NC, pois “[...] eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (p.31).

Os elementos periféricos são caracterizados por três funções diferentes (Quadro 8).

Quadro 8 – Funções dos elementos periféricos da TNC

Funções	Características
Função de concretização	Caracteriza um elo entre o NC e a situação concreta. Resulta da ancoragem e da representação na realidade, dependendo do contexto da RS.
Função de regulação	É essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto, novas informações ou representações transformadas pelo ambiente. Os elementos periféricos são móveis, no que se compara à estabilidade do NC. Atende às representações centrais mais leves, pois são suscetíveis a entrar em conflito.
Função de defesa	Sistema de defesa que atua nas mudanças da representação que ocorre através dos elementos periféricos, deslocando possíveis novidades para a periferia, ponderando as possíveis contradições.

Fonte: a autora, com base em Abric (2000) e Nagel (2017).

As Representações Sociais dos estudantes de licenciatura foram analisadas, nesse trabalho, com base na TNC, por considerarmos o NC e os elementos periféricos, em sua função específica e complementar. O NC e os elementos periféricos são regidos por um duplo sistema denominado de sistema central e sistema periférico. O sistema central (NC) está diretamente vinculado às condições sociológicas, históricas e ideológicas dos sujeitos, associados aos seus valores, normas e à memória coletiva e histórica de um grupo. Tem fundamental importância no desenvolvimento da coerência e na estabilidade de uma representação, visto que carrega a representação de maior resistência a mudanças. (ABRIC, 2000).

Já o sistema periférico é caracterizado por compor uma representação que carrega a individualidade do sujeito, pode facilmente ser modificado se comparado ao NC, a RS é mais flexível e contextualizada. Dessa forma, assume o papel de

proteção do NC, no viés em que permite a adaptação dos sujeitos a uma determinada situação, sem que cause implicações ao NC. (ABRIC, 2000).

O sistema central caracteriza o NC da representação e o sistema periférico corresponde à primeira periferia, segunda periferia e a zona de contraste do *quadro de quatro casas* que apresentamos no capítulo 4. O Quadro 9 apresenta as especificidades do sistema central e do sistema periférico:

Quadro 9- 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 Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resiste às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera o significado da representação Determina sua organização	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta Permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (2000, p.34)

São esses dois sistemas que nos permitem compreender as características contraditórias das representações, pois elas são “[...] simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (ABRIC, 2000, p.34). O autor assevera que é possível encontrarmos representações estáveis e rígidas no núcleo central, atrelada as suas características de resistência e ancoradas aos valores do grupo. Entretanto, podemos encontrar uma representação móvel e flexível quando falamos sobre o sistema periférico de uma representação, visto que se desenvolvem e podem mudar de acordo com as experiências individuais e das práticas em que o grupo está inserido. (ABRIC, 2000).

Desse modo, é possível inferir que as representações são individuais e coletivas, possuem características que envolvem a ideia de valores e experiências próprias dos sujeitos e tais comportamentos reestruturam a realidade e as representações de um grupo.

Assim, a Teoria da Representação Social, vinculada à abordagem estrutural proposta por Abric (1976) permite analisar e interpretar o fenômeno social a ser investigado, pela compreensão do que é particular do indivíduo, as condições sociais que envolvem um determinado grupo e quais as influências e as relações

estabelecidas entre o que é próprio do indivíduo e o que caracteriza o grupo, ou seja, o contexto em que as RS são produzidas.

Para desenvolver essa pesquisa e ter acesso às representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre “ser professor” foi organizado um instrumento para a produção dos dados, o qual utilizou a Técnica de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE B).

3 PERCURSO METODOLOGICO

Nesse capítulo, retomamos os aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa, o qual indica a natureza da pesquisa e suas especificações, com explicações acerca dos caminhos percorridos no desenvolvimento da presente pesquisa.

Para isso, seguimos as contribuições de autores como Vergès (1992), Bogdan e Biklen (1994), Sá (1998), Creswell (2010), Bardin (2016) e para a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2003) e Teoria do Núcleo Central, Abric (2000), entre outros.

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Para essa pesquisa de natureza psicossocial tomamos a abordagem qualitativa e a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais – TRS, com o objetivo de “analisar a representação social de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”. Para isso, investigamos aspectos das representações sociais de um grupo de estudantes de licenciatura, analisamos os aspectos individuais e coletivos dos sujeitos e de que forma suas bagagens culturais, crenças, atitudes e conhecimentos estão imbricados e influenciam a representação do grupo social.

Nesse contexto, a pesquisa em educação tem sua importância e sua utilidade quando desenvolvida em seus limites naturais (LUDKE; ANDRÉ, 2018), pois em pesquisa de abordagem qualitativa considera-se aspectos referentes à investigação e assimilação de um determinado grupo social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Creswell (2010, p.26) afirma que a pesquisa qualitativa “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” em que os processos que envolvem esse tipo de pesquisa perpassam por dados coletados no ambiente do participante, a análise de dados é construída e as inferências e interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados que foram coletados.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa qualitativa em educação apresenta cinco características de investigações, as quais segundo os autores, nem

sempre estão presentes em todas as pesquisas de abordagem qualitativa (Quadro 10).

Quadro 10 – Características da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994)

Características	Significados
Fonte de dados é o ambiente natural	A coleta de dados ocorre no espaço onde o pesquisador desenvolve sua prática, há preocupação com o contexto social e histórico da instituição no desenvolvimento da pesquisa.
A investigação é descritiva	Os dados são coletados por meio de palavras, explicações ou imagens. Podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e oficiais, memorandos.
Valorização do processo	Na pesquisa qualitativa, não se dá importância apenas para o resultado, mas sim para o processo de desenvolvimento do estudo.
Análise de forma indutiva	As abstrações da pesquisa são construídas a medida em que os dados particulares recolhidos vão se agrupando aos dados sociais. Pesquisas desse tipo são desenvolvidas de “baixo para cima”, construídas ao longo do estudo, de acordo com a especificidade e o interesse do estudo.
Significado tem extrema importância	Nos estudos qualitativos os pesquisadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, considerando as perspectivas históricas e sociais dos participantes.

Fonte: a autora, com base em Bogdan e Biklen (1994).

Com base, nas características indicadas no Quadro 10, os autores destacam que os pesquisadores qualitativos em educação estão sempre em busca de questionar os sujeitos investigados, “[...] com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS³³, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Dessa forma, a abordagem qualitativa, nesse estudo é de caráter exploratório, tomada como aporte teórico os estudos sobre representação social, o qual possibilita estudar, compreender e analisar os fenômenos que estão presentes na sociedade.

Assim, a abordagem qualitativa em interface com a Teoria das Representações Sociais proporcionou-nos subsídios para aprofundar os estudos sobre a representação do fenômeno social “ser professor” a ser estudado por meio da produção de dados por estudantes de licenciatura.

³³ PSATHAS, G. *Phenomenological sociology*. New York: Wiley, 1973.

A respeito da TRS, Moscovici³⁴ (2001, p.62 *apud* BEHRENS; ENS, 2013, p. 89-90) afirma que,

[...] as representações sociais não são apenas construídas, mas também adquiridas. Elas caminham entre o individual e o social, numa sociedade em constante transformação. [...] a representação social nos aponta 'não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de fazer.

As pesquisas realizadas e analisadas com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais possibilitam o estudo do fenômeno da representação social, contudo, Sá (1998) orienta sobre a importância de diferenciarmos o fenômeno de objeto de pesquisa.

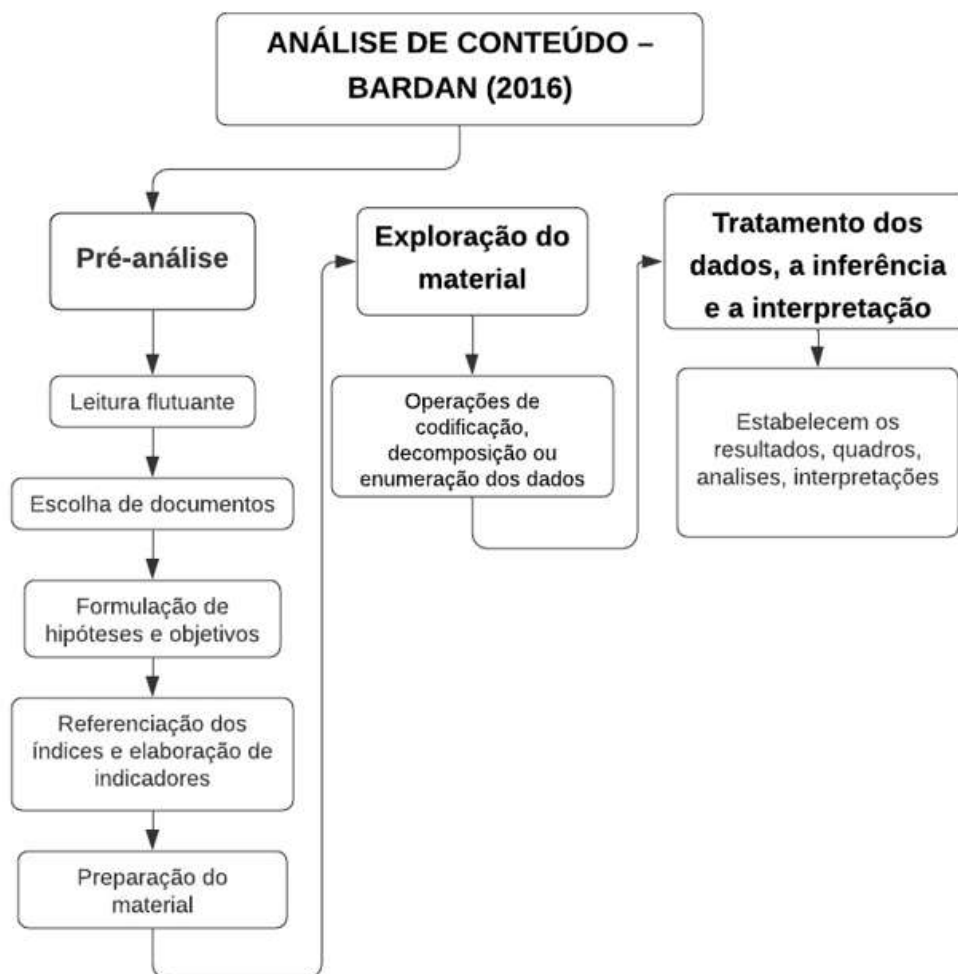
Segundo Sá (1998, p.21) o fenômeno das RS está “[...] na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”, são mais complexos que os objetos de pesquisa e voltam-se para o pensamento dos sujeitos. Já, a construção do objeto de pesquisa em representação social “[...] é um processo pelo qual o fenômeno da representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa” (SÁ, 1998, p.23). Assim, a representação social é sempre de um sujeito, de alguém, de um grupo e está imbricada na relação que envolve alguma coisa, ou seja, o objeto a ser estudado.

Como apresentado no capítulo 3, a TRS possui quatro abordagens que fundamentam diferentes estudos sobre a teoria, e na presente pesquisa, faremos uso da abordagem estrutural e a Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta por Abric (1976) para realizar a análise prototípica das evocações.

Ainda, para compor o percurso metodológico dessa pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual possibilitou-nos a organização dos dados no início da análise e permeou as seguintes etapas: 1 – pré-análise; 2- exploração do material; 3- tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. (Figura 2)

³⁴ MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELETE, Denise. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

Figura 2 – Etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)



Fonte: a autora, com base em Bardin (2016, p.125-131).

O fluxograma da Figura 2, orienta a interpretação do processo de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) dos três polos: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Inicialmente, ressaltamos que os fatores organizados na Figura 2 não seguem, necessariamente, uma ordem cronológica fixa, contudo, estão estreitamente ligados entre si para o desenvolvimento da pesquisa.

A fase da pré-análise, por onde se inicia esse método, perpassa a organização do estudo, a busca e a sistematização das ideias preliminares e um planejamento para o desenvolvimento do estudo em si, “[...] tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”. (BARDIN, 2016, p.125-126. Grifo da autora). Nessa pesquisa, essa fase desenvolveu-se no

processo leitura inicial dos dados, organização e formulação de hipóteses acerca dos objetivos da pesquisa.

O segundo momento da análise em questão, permeou os aspectos da exploração dos materiais, a qual se desenvolveu no bojo das leituras específicas e significativas à pesquisa para início das reflexões e sistematizações no corpo desse estudo. E por fim, o momento de tratamento dos dados, inferências e interpretação, se deu após a organização do *quadro de quatro casas* da análise prototípica, momento em que foi possível analisar as respostas dos estudantes de licenciatura e desenvolver conexões com as bibliografias e as representações dos estudantes.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com estudantes de licenciatura de uma Universidade do Sul do Brasil, que cursam do 3º ao 8º semestre do seu referido curso e que aceitaram contribuir com o desenvolvimento desse estudo ao responder um questionário on-line organizado pela autora no Google Formulário. (Apêndice B).

A Universidade em que os estudantes de licenciatura foram convidados a responderem um instrumento de pesquisa que utilizou a Técnica de Evocação Livre de Palavras, é uma instituição de Educação Superior privada que atende a população do Estado do Paraná e do Brasil, na modalidade presencial e a distância. Nesse momento pandêmico, os estudantes desenvolviam seus estudos de forma remota.

Os cursos de licenciatura convidados a participar da pesquisa foram: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Dos dez cursos convocados, participaram da pesquisa seis cursos: Química, Pedagogia, Matemática, Letras Português-Inglês, Educação Física e Ciências Biológicas.

A universidade foi selecionada para campo de pesquisa, pois se trata de uma instituição referência no âmbito educacional da Educação Superior e tem uma grande demanda de cursos de licenciatura, assim como está em ascendência no que refere às matrículas para tais cursos, o que favoreceu a coleta de dados para o estudo.

3.3 CAMINHOS DA PESQUISA

Essa pesquisa tem como objetivo “analisar a representação social de estudantes de licenciatura sobre “ser professor”.

Para tanto, o estudo envolveu a aplicação de dois questionários. O primeiro questionário foi sobre o perfil dos participantes, o qual solicitou respostas sociodemográficas, em que o participante não teve que se identificar (APÊNDICE A) e outro sobre a aplicação do teste de evocação livre de palavras, desenvolvida por Vergès³⁵ (1992, *apud* NASCIMENTO-SCHULZE, 2000), que possibilitou aos licenciandos, por meio do tempo indutor “ser professor”, evocarem cinco palavras que vinham a mente com o termo e em seguida, foi solicitado que organizassem os termos por ordem de importância. (Apêndice B). As respostas ao questionário, por meio do termo indutor “ser professor”, possibilitaram organizar a estrutura das representações sociais dos estudantes de licenciatura acerca da temática em questão, no quadro de quatro casas.

Para atender aos objetivos propostos para essa pesquisa foi necessário perpassar por seis etapas. (Quadro 11).

Quadro 11 – Etapas da pesquisa

Etapas	Atividade desenvolvida
1. ^a ETAPA	Levantamento bibliográfico e documental
2. ^a ETAPA	Elaboração dos instrumentos de pesquisa
3. ^a ETAPA	Envio e aprovação do comitê de ética
4. ^a ETAPA	Coleta dos dados
5. ^a ETAPA	Processamento e análise dos dados
6. ^a ETAPA	Interpretação, consideração e reflexão acerca dos dados.

Fonte: a autora (2021).

Na primeira etapa, realizamos o levantamento bibliográfico e documental sobre teóricos que abordam os temas destaques da pesquisa: representação social, ser professor e as políticas que envolvem os processos de formação inicial docente. Indicamos alguns aspectos sobre a história da formação docente, que envolvem a

³⁵ VERGÈS, Pierre. (1992). L'evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v.45, n. 405, p. 203–209, 1992.

construção social do que é ser professor, além de trazer para discussão políticas de formação inicial, com ênfase na BNC-formação de 2019, política de formação inicial que será analisada nesse trabalho. Nesse primeiro momento iniciamos um estudo sobre a teoria das representações sociais, com foco na abordagem estrutural de Abric (1976).

Na segunda etapa construímos os instrumentos de coleta de dados³⁶. Nesse processo, foi estabelecido que seria realizado o teste de evocação livre de palavras, com o objetivo de organizar e compreender a estrutura da RS dos licenciandos, bem como, foi desenvolvido um questionário sociodemográfico a fim de conhecer o perfil dos participantes da pesquisa.

Após o desenvolvimento do levantamento bibliográfico e a organização dos instrumentos de coleta de dados, o terceiro momento permeou a solicitação do desenvolvimento da pesquisa para o reitor da universidade, via e-mail e posteriormente foi realizado o envio da pesquisa para a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) por meio da Plataforma Brasil. Passado aproximadamente um mês, a pesquisa foi aprovada pelo CEP da PUCPR sob o parecer consubstanciado número 4.698.826. (Anexo A). A partir da aprovação, se deu início à quarta etapa da pesquisa, a qual foi responsável pela coleta dos dados.

A seleção dos participantes teve o critério inclusivo de o estudante estar matriculado em um curso de licenciatura presencial na instituição analisada e estar entre o 3º e 8º período, independente do sexo feminino ou masculino. Excluiu-se dessa pesquisa os estudantes que fazem parte das áreas das ciências exatas, engenharias, saúde e agrárias. O convite aos estudantes se deu por meio da colaboração e divulgação dos coordenadores dos cursos de licenciatura, conforme Quadro 12.

³⁶ Os questionários encontram disponíveis para consulta em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfF6tqTbkESke1Y5b7haKd_7gTLWceNmP0W_Y0xkgjV6HJHAQ/viewform

Quadro 12 – Organização para coleta de dados

Momentos	Coleta dos dados
1º momento	Envio de e-mail aos coordenadores dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada.
2º momento	Divulgação dos coordenadores aos seus respectivos estudantes.
3º momento	Os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, preencheram inicialmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B) concordando em participar da presente pesquisa.
4º momento	Responderam ao questionário sociodemográfico (APÊNDICE A).
5º momento	Responderam ao Teste de Associação Livre de Palavras com o termo indutor “ser professor” (APÊNDICE B)

Fonte: a autora (2021)

O quinto momento da pesquisa, foi desenvolvido por meio do processamento e análise dos dados coletados. Após a participação dos 62 estudantes de licenciatura, os dados coletados no Google Formulário foram organizados em uma planilha do *Excel*, com vista a melhorar a organização e compreensão dos dados.

Após baixar os dados para a tabela do *Excel*, realizamos o processo de lematização dos dados (APÊNDICE C), o qual consiste em observar as palavras evocadas e categorizá-las de acordo com o número de evocações, alinhando as palavras que possuem o mesmo significado, porém, ao serem evocadas foram escritas de maneiras diferentes, como por exemplo, refletir e reflexão (TABELA 1; APÊNDICE E).

Para analisar as evocações dos estudantes na perspectiva da Teoria do Núcleo Central – abordagem estrutural da TRS, submetemos os dados coletados e sistematizados ao *software* on-line *OpenEvoc* (SANT’ANNA, 2012), um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais voltado a análises que correspondem à abordagem estrutural da TRS. Com esse *software* foi realizada a análise prototípica dos elementos que estruturam a RS, e posteriormente a pesquisadora realizou os cálculos manuais para confirmação dos dados do *software*. Contudo, com a realização do cálculo dos dados manualmente, constatamos que o *OpenEvoc* (SANT’ANNA, 2012) não considerava, no momento de organização dos dados no

quadro de quatro casas, a frequência das palavras. O *software* considerava apenas a média das evocações (OME).

Após a reorganização dos dados coletados pela Técnica de Associação Livre de Palavras, os dados demográficos foram organizados na forma de gráficos pelo Google Formulário e foram utilizados para caracterizar os participantes da pesquisa.

A sexta etapa consolidamos a interpretação, análise, reflexão e compreensão dos dados da análise prototípica com base no resultado do *quadro de quatro casas* e da nuvem de palavras organizadas pela autora com base nos dados obtidos. O levantamento bibliográfico realizado e o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais foram fundamentais para o desenvolvimento dessa etapa.

3.3.1 Técnica de evocação livre de palavras

O estudo da teoria do NC em representações sociais advém da utilização de métodos e técnicas de coleta e análise de dados que de acordo com Sá (2002, p. 99) com o apoio em Abric³⁷ (1994) indica que “[...] a pesquisa em representações sociais tem se caracterizado pela utilização criativa e diversificada do método, bem como pelo desenvolvimento de novas técnicas para coleta e análise dos dados”.

Dentre os métodos e técnicas de pesquisa para chegar ao Núcleo Central da abordagem estrutural da TRS, temos a técnica de evocação livre de palavras (APÊNDICE B), o qual segundo Abric (1994, p.66 *apud* SÁ, 1996, p.115) é considerada “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo da representação”, pois é caracterizada pelo caráter espontâneo e por ter uma dimensão projetiva, além de permitir “[...] a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas”. A aplicação dessa técnica nesse estudo seguiu uma ordem de raciocínio, conforme Quadro 13.

A representação social é fenômeno individual e coletivo que consiste em dois processos, já apresentados nesse estudo: ancoragem e objetivação. São processos simultâneos, interligados e um precisa do outro para dar origem à representação. A ancoragem é o processo responsável por conectar um conhecimento novo a um já

³⁷ ABRIC, Jean-Claude. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

existente na memória do sujeito, é um processo individual e próprio do indivíduo; já a objetivação é o momento em que externalizamos nossos pensamentos. (MOSCOVICI, 2003).

Quadro 13 – Aplicação da técnica de evocação livre de palavras

Aplicação da técnica de evocação livre de palavras	
Aplicação da técnica	Especificações
Questionário Sociodemográfico	Questões abertas e fechadas sobre as individualidades do participante e sobre sua preparação para atuação docente.
Técnica de evocação livre de palavras	1.Cinco palavras evocadas sobre o termo indutor “ser professor” 2.Organização em ordem de importância 3.Destaque da palavra mais importante 4.Justificativa da palavra mais importante por meio de uma frase

Fonte: a autora, com base em Nagel (2017) e Favoreto (2013)

Contudo, informamos que, devido às circunstâncias que vivemos atualmente, a pandemia da COVID-19, a técnica de evocação livre de palavras precisou ser realizada de forma remota.

Assim, a representação dos sujeitos não poderá ser dada por completa, pois, é um fenômeno que ocorre ao estar em contato com o outro, ou seja, no momento em que eu ancoro a primeira vez o termo indutor, evoco as palavras que competem ao meu individual. Ou seja, nós objetivamos a nossa ideia, e posteriormente podemos ancorar algo novo de acordo com a verbalização de outro sujeito e esse processo, infelizmente, não pode ser realizado.

3.3.2 Sistematização dos dados: análise prototípica

Iniciamos a sistematização e análise dos dados pelo questionário sociodemográfico que também foi realizado pelo Google Formulário. Devido as questões fechadas nesse primeiro questionário, após as respostas dos estudantes,

a plataforma apresentou os dados por meio de gráficos que são analisados e interpretados no capítulo 5 desse estudo.

Os dados coletados no questionário sociodemográfico contribuíram para o reconhecimento do público que participou da pesquisa, bem como, possibilitaram uma relação com uma análise fundamentada no livro de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) a qual teve como foco levantar dados acerca de quem são os atuais estudantes de licenciatura.

Após a coleta dos dados, baixamos um arquivo do Google Formulário, o qual possibilitou exportar as respostas organizadas por colunas no *software Excel* e iniciamos a sistematização dos dados.

Na organização dos dados, em um documento do *Excel* separamos as colunas de acordo com a Ordem Média de Evocações - OME (Figura 3) e posteriormente, organizamos uma coluna de acordo com a Ordem Média de Importância - OMI (Figura 4).

Figura 3 - Exemplo de organização dos dados por OME

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	part. evoc		rang evoc		rang evoc		rang evoc		rang evoc		rang
2	1 flexibilidade		1 preocupados		2 criativo		3 dedicação		4 determinação		5
3	2 flexibilidade		1 preocupados		2 criativo		3 dedicação		4 determinação		5
4	3 ensinar		1 transmitir		2 guiar		3 educação		4 libertar		5
5	4 ensinar		1 conduzir		2 mediador		3 instigar		4 formar		5
6	5 aprender		1 saber		2 conhecimento		3 profissão		4 orgulho		5
7	6 amor		1 dedicação		2 paciência		3 organização		4 sabedoria		5
8	7 amor		1 ensinar		2 herói		3 referência		4 futuro		5
9	8 solidário		1 companheiro		2 conhecimento		3 leitura		4 pesquisador		5
10	9 mediador		1 formador		2 instrutor		3 facilitador		4 auxiliar		5
11	10 ensinar		1 escola		2 comunidade		3 postura		4 compromisso		5

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Figura 4 - Exemplo de organização dos dados por OMI

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	part	evoc	rang evoc		rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
2	1	determinação	1 dedicação		2	preocupados	3	criativo	4	flexibilidade	5
3	2	determinação	1 dedicação		2	preocupados	3	criativo	4	flexibilidade	5
4	3	educação	1 guiar		2	libertar	3	ensinar	4	transmitir	5
5	4	instigar	1 conduzir		2	mediador	3	ensinar	4	formar	5
6	5	orgulho	1 conhecimento		2	profissão	3	aprender	4	saber	5
7	6	amor	1 sabedoria		2	dedicação	3	organização	4	paciência	5
8	7	amor	1 herói		2	referência	3	futuro	4	ensinar	5
9	8	leitura	1 pesquisador		2	conhecimento	3	companheiro	4	solidário	5
10	9	facilitador	1 mediador		2	instrutor	3	auxiliar	4	formador	5
11	10	compromisso	1 ensinar		2	escola	3	comunidade	4	postura	5

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

A OME (Figura 3) foi organizada com base nos dados do primeiro passo do teste de evocação livre de palavras, ou seja, primeiro momento em que os

estudantes tiveram que descrever as cinco primeiras palavras que se recordam com o termo indutor “ser professor”. A OMI (Figura 4) representa o segundo passo do teste, quando os participantes tiveram que organizar suas cinco primeiras palavras elencadas de acordo com uma ordem de importância, atribuindo números de 1 a 5 a cada palavra que o participante evocou, na qual foi considerado 1 para a palavra de mais importância e 5 para a palavra de menor importância.

Após esse momento, iniciamos o processo de lematização dos termos evocados, e organizamos as palavras que continham os mesmos significados e estavam escritos de forma diferente. Pois, a “[...] lematização dos dados consiste no processo de padronização dos termos evocados que precisam ser tratados de acordo com o número, quantidade ou gênero das evocações”. (FAVORETO, 2013, p.93).

O processo de lematização ocorreu no próprio *Excel*, quando realizamos a leitura das colunas das cinco palavras evocadas e utilizamos da ferramenta de localização do *Excel* para identificar a quantidade de palavras iguais e com o mesmo significado que estavam escritas de diferentes maneiras (Tabela 1).

Tabela 1 – Exemplo do tratamento dos dados - lematização

CORPUS ORIGINAL	FREQUÊNCIA	CORPUS FINAL
Flexível	1	Flexibilidade
Flexíveis	2	
Flexibilidade	3	
Ensino	3	Ensinar
Ensinar	12	

Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Na padronização do vocabulário, essa foi realizada por termos com semânticas similares. Com o encontro dessas palavras, a opção foi por considerar a palavra que apareceu com maior frequência. Nas evocações escritas por duas ou mais palavras, considerou-se a primeira palavra indicada. Para rodar os dados no *software OpenEvoc* (SANT’ANNA, 2012) não era necessário que as palavras fossem tiradas hífen, acento, cedilha e por isso, foram mantidas. A lematização completa está no Apêndice E.

Após a lematização das palavras, os dados foram submetidos no *software OpenEvoc*³⁸ desenvolvido pelo Prof. Dr. Hugo Cristo Sant'Anna (2012) e ao *software IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, desenvolvido por Ratinaud (2009).

O *software OpenEvoc* (SANT'ANNA, 2012) é um programa gratuito para coleta, análise e processamento de dados de pesquisa na perspectiva estrutural da teoria das Representações Sociais. Com a submissão do *corpus* organizado e lematizado, o *software* distribui os dados em um *quadro de quatro casas*, por meio da análise prototípica desenvolvida por Vergès³⁹ (1992), a qual é “[...] uma das técnicas mais difundidas para caracterização estrutural de uma representação social.” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p.521). Para a realização de análises prototípicas são necessárias as informações contidas no quadro 14.

Quadro 14 - Informações essenciais para relato de análise prototípica.

Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
• Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade
Informações referentes à distribuição de palavras
• Tamanho da amostra • Total de evocações • Frequência média de evocações • Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...)
Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
• Ponto de corte para frequência entre as zonas de alta e baixa frequência (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um “salto” na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrências no <i>corpus</i>...) • Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...)

Fonte: Wachelke; Wolter (2011, p.524).

A análise prototípica organiza os dados coletados com os participantes em quadrantes que compõe o sistema central (NC) e o sistema periférico (1º e 2º periferia e a zona de contraste) com base na frequência média, frequência mínima e a ordem média das evocações. Alves-Mazzotti (2007, p. 583), explica que

³⁸ O OpenEvoc é um programa gratuito para coleta, análise e processamento de dados de pesquisa na perspectiva estrutural da teoria das Representações Sociais, desenvolvido e mantido pelo Prof. Hugo Cristo Sant'Anna da Universidade Federal do Espírito Santo.

³⁹ VERGÈS, Pierre. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v.45, n. 405, p. 203–209, 1992.

[...] 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.

Nas palavras de Camargo e Justus (2017, p.11 *apud* NAGEL, 2017) a frequência média da palavra “[...] possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado, traz indicações de conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual”.

Nesse estudo, os dados submetidos ao *software* compõem tanto a tabela com a ordem média das palavras OME, quanto às palavras organizadas de acordo com a ordem importância das palavras - OMI. A OME é processada pelo *software* com vista a identificar a centralidade dos elementos que estruturam o NC daquela determinada representação. Em contraponto, a OMI prevê a hierarquização das palavras evocadas.

Após o processamento do *software*, as palavras evocadas foram distribuídas em quatro quadrantes (Quadro 15).

Quadro 15– Distribuição das palavras evocadas por quadrante no *quadro de quatro casas*

ZONA DO NÚCLEO CENTRAL Palavras com número elevado de frequência e baixa média de evocações.	ZONA DA 1ª PERIFERIA Palavras com número elevado de frequência e alta média de evocações.
ZONA DE CONTRASTE Palavras com número baixo de frequência e baixa média de evocações.	ZONA DA 2ª PERIFERIA Palavras com número baixo de frequência e alta média de evocações.

Fonte: Nagel (2017, p.76).

Na zona do núcleo central, tratado também como primeiro quadrante, encontram-se os elementos do provável núcleo central da representação, ou seja, aparecem as palavras com alta frequência e baixa média de evocações. Wachelke e Wolter (2011, p.522) chamam atenção ao destacarem que,

[...] os elementos do núcleo central das representações sociais têm boa probabilidade de estarem representados por algumas das palavras contidas nessa zona. No entanto, cabe ressaltar que não há uma equivalência imediata entre

núcleo central e a zona do núcleo na análise prototípica: esta fornece apenas hipóteses de centralidade, que necessitam de verificação por meio de outras técnicas (conforme SÁ⁴⁰, 1996; ABRIC⁴¹, 2003; FLAMENT, ROUQUETTE⁴², 2003).

O segundo quadrante, representado na imagem pela zona da 1.^a periferia, se refere as palavras de muita frequência e alta média de evocações, concentram as palavras de grande importância para a RS, mas de forma secundária há “[...] a possibilidade de que alguns elementos centrais possam vir a compor a primeira periferia”. (WACHELKE; WOLTER, 2011, p.522)

As respostas com baixa frequência e baixa média de evocações, concentram-se na zona de contraste, as quais apresentam de acordo com Wachelke e Wolter (2011, p.523) “[...] respostas minoritárias que podem indicar duas possibilidades: ou são apenas complementos da primeira periferia, ou indicam a existência de um subgrupo que valoriza consistentemente alguns elementos distintos da maioria”.

Por fim, temos o quarto quadrante, representado pela segunda periferia, palavras com baixa frequência e alta média de evocações, inclui as últimas respostas evocadas, “[...] essa zona refere a elementos pouco salientes nas duas coordenadas, e, portanto, menos interessantes para a estrutura da representação do grupo social, trazendo aspectos mais particularizados”. (WACHELKE; WOLTER, 2011, p.523)

Para a submissão dos dados no *software OpenEvoc* (SANT’ANNA, 2012) foi necessário definir a frequência intermediária (%), a ordem e a frequência mínima que se atribuiria aos dados para a construção do *quadro de quatro casas*. Para tanto, nos apoiamos em Pryjma⁴³ (2011, *apud* FAVORETO, 2013) que recomenda atribuir ao *corpus* o índice de 10% da amostra de participantes para definir como a frequência intermediária e como frequência mínima, atribuir 5% da amostra total de participantes da pesquisa. A presente pesquisa contou com 62 participantes, assim, foram definidas como frequência intermediária o índice 6 (10%) e a frequência mínima o índice 3 (5%). O índice de corte seguiu as orientações de Wachelke e

⁴⁰SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

⁴¹ ABRIC, Jean-Claude. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville- Saint Agne: Érès, 2003.

⁴² FLAMENT, Claude; ROUQUETTE, Michel-Louis. *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin, 2003.

⁴³ PRYJMA, Leila Cleuri. *Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2011.

Wolter (2011), os quais recomendam aderir ao índice de corte a média do número de palavras evocadas. Nesse estudo, atribuímos o índice 3 como ordem, pois o teste de evocação livre consiste na atribuição de 5 evocações.

Quando os índices definidos foram processados no *software OpenEvoc* (SANT'ANNA, 2012), o resultado, conforme Figura 5.

Figura 5 – Resultado dos dados pelo *software OpenEvoc*

++			Frequência >= 6 / Ordem de evocação < 3			+-			Frequência >= 6 / Ordem de evocação >= 3		
-+			Frequência < 6 / Ordem de evocação < 3			--			Frequência < 6 / Ordem de evocação >= 3		
5.54%	amor	2.35				5.21%	conhecimento	3.06			
5.54%	dedicação	2.59									
4.89%	ensinar	1.33									
3.26%	aprender	2.2									

Frequência (%)

Ordem

Frequência mínima

6

3

3

Atualizar

Gravar como relatório

Fonte: Software OpenEvoc, com base nos dados da pesquisa organizados em planilhas pela autora (2021).

Como é possível perceber, quando atribuído ao *software* os índices definidos com base em Pryjma (2011), o NC e a 1.^{ao} periferia da análise prototípica ficaram vazios, sem nenhuma correspondência de evocação. Após a conferência dos dados e análise sobre os resultados iniciais, constatamos que o *software* considerou apenas a ordem de evocações e não levou em consideração a frequência, ou seja, a quantidade de vezes em que a palavra foi evocada.

Então, realizamos os cálculos manualmente considerando a frequência dos termos evocados, procedimento que nos possibilitou organizar as evocações em todos os quadrantes do *quadro de quatro casas*. A figura 6, exemplifica de que forma foi realizado o cálculo manualmente.

Figura 6 – Exemplo de cálculo realizado no software Excel

	A	B	C	D	E
1	PALAVRA	NR	F	OMI	Q4C
2	alunos	4	4	3,25	2ª periferia
3	alunos	3			
4	alunos	3			
5	alunos	3			
6	amigo	2	4	3,25	2ª periferia
7	amigo	3			
8	amigo	3			
9	amigo	5			

Fonte: a autora com base nos dados da pesquisa (2021).

Para realizarmos o cálculo manual foi necessário reorganizar as planilhas em um novo arquivo do *Excel*, no qual os dados foram organizados da maneira como é possível visualizar na figura 6. A partir da definição da frequência 6, ordem 3 e frequência mínima 3, as palavras que apareceram menos de três vezes, foram excluídas da análise. O quadro com as palavras consideradas para a composição da análise está disponível nos apêndices G e H.

A coluna “PALAVRA” corresponde à organização de uma lista com as palavras evocadas mais de 3 vezes, na qual as palavras idênticas foram colocadas uma abaixo da outra; a coluna “NR” corresponde a posição da evocação do participante, ou seja, no exemplo da figura 7, a palavra alunos foi dita quatro vezes (por quatro participantes diferentes), uma vez numerada pelo participante como a quarta palavra evocada de maior importância, e outras três vezes como terceira evocação de maior importância; a coluna “F” representa a frequência em que a palavra foi evocada, ou seja, ela corresponde diretamente a quantidade de vezes que a palavra foi dita, sendo possível comparar essa quantia com a coluna “palavra”; a coluna OMI é organizada a partir da fórmula que está na imagem. A OMI é o resultado da soma dos números que se referem à classe de importância em que a palavra foi organizada pelo participante, dividido pela sua frequência; e por fim, a coluna Q4C – *quadro de quatro casas* foi organizada para que a pesquisadora

pudesse sintetizar brevemente a qual quadrante do *quadro de quatro casas* as referidas evocações iriam ser inseridas. Esse mesmo processo foi realizado com planilha da OME.

Após a organização do *corpus* e o processo manual de identificação da OME e da OMI, a pesquisadora deu início à composição dos dados no *quadro de quatro casas* que será apresentado no capítulo 5 – Quadros 16 e 17.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LICENCIANDOS SOBRE “SER PROFESSOR”

Este capítulo reúne e apresenta os dados coletados com os 62 estudantes de licenciatura que participaram da pesquisa. Para iniciar a análise, é de relevância para a pesquisa conhecer quem são esses estudantes. Assim, inicialmente, há a caracterização dos participantes com base no questionário sociodemográfico.

Em seguida são apresentados os dados coletados na Técnica de Evocação Livre de Palavras por meio da análise prototípica e da nuvem de palavras. As representações sociais dos estudantes a partir do temo indutor “Ser professor” são apresentadas na análise prototípica por meio do *quadro de quatro casas*, o qual identifica o sistema central e o sistema periférico da representação que são organizados com base na ordem média de evocações (OME) e na ordem média de importância (OMI).

Em seguida, apresentamos a nuvem de palavras estabelecendo relações entre as palavras evocadas e as justificativas dos estudantes. Na sequência há um diálogo entre o provável NC da representação dos estudantes e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCF- formação/2019), indicando de que forma as representações dos estudantes se apresentam e/ou se contrapõem nas políticas de formação docente.

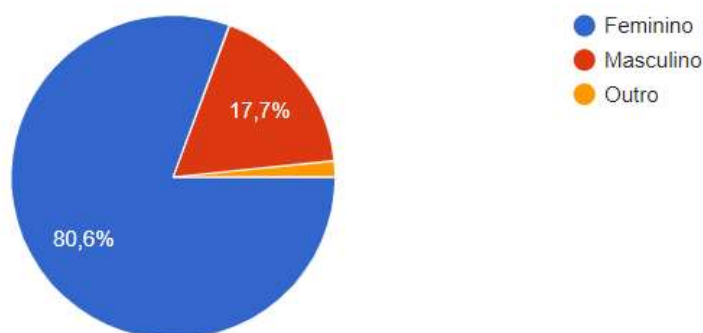
Por fim, são apresentadas as influências e dificuldades na formação dos licenciandos no momento da atual pandemia do COVID-19 por meio dos relatos dos estudantes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A caracterização dos sujeitos de pesquisa permite conhecer as dimensões do perfil dos participantes para melhor compreensão do objeto de estudo. Para tanto, por meio do questionário aplicado on-line no Google Formulário, ferramenta tecnológica que auxiliou o processo de coleta de dados dessa pesquisa, foi possível obter informações que nos permitiram identificar o perfil pessoal e acadêmico dos 62 participantes da pesquisa. Informamos que as respostas não tinham cunho obrigatório, o que acarretou totais diferentes em algumas perguntas.

O gráfico 1 apresenta o gênero de identificação dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1- Caracterização dos participantes quanto ao gênero de identificação

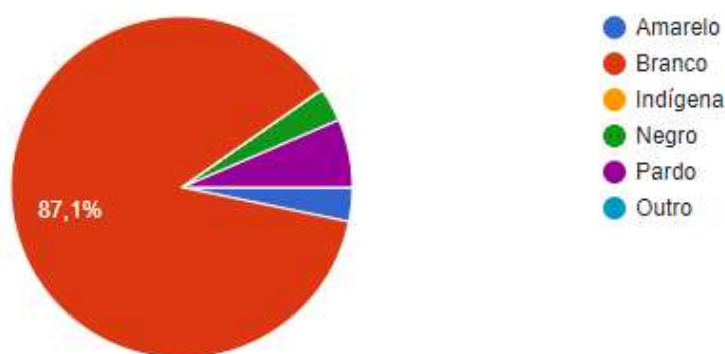


Fonte: a autora com base nos dados da pesquisa (2021).

Pela leitura do Gráfico 1, no total dos sujeitos participantes da pesquisa (N=62), o predomínio de participantes foi do gênero feminino (80,6%) que corresponde a 50 participantes que identificam-se com o gênero feminino, como indicam Gatti e Barreto (2009, p.161-162), este não é um fenômeno recente, pois “[...] desde a criação das escolas normais, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”. Há também 11 participantes que se identificam com gênero masculino, o que equivale a 17,7% dos sujeitos participantes e 1 pessoa identifica-se com outro gênero que não expôs na pesquisa, o que totaliza 1,6% do público geral participante.

Com relação à etnia, a maioria dos participantes (87,1%) se autodenominaram “brancos”, conforme é possível observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Identificação quanto a etnia



Fonte: a autora com base nos dados da pesquisa (2021).

Dos 62 estudantes que estão em início da carreira docente e que participaram do presente estudo, 14 pessoas possuem a idade de 21 anos, a qual apresenta a faixa etária de maior concentração de participantes. A idade máxima presente no estudo foi de 66 anos e a mínima 17 anos. Apenas um estudante optou por não responder a esta pergunta. De acordo com os dados coletados, organizamos o gráfico 3 que apresenta a idade dos participantes da pesquisa.

Gráfico 3 - Idade dos participantes da pesquisa

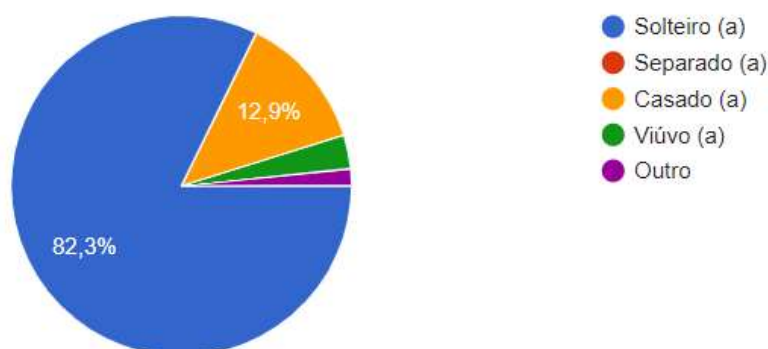


Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Na linha vertical do Gráfico 3 é possível identificarmos a quantidade de participantes que respondem suas respectivas idades e na linha horizontal do gráfico estão as idades indicadas pelos respondentes. Constatamos, que os participantes da pesquisa compõem um público heterogêneo no que se refere às distintas gerações presentes. Contudo, a geração Z, característica de sujeitos nascidos a partir de 1990, envolve estudantes de idades entre 17 até 31 anos, corresponde a maior porcentagem de participantes na pesquisa e se faz presente em 50 das 61 respostas, totalizando 81,96 % dos participantes.

Quanto ao estado civil dos participantes, registrou-se seguinte distribuição: 51 (82,3%) são solteiros, 8 (12,9%) são casados, 2 viúvos (3,2%) e 1 identificou seu registro como “outro” sem especificação, conforme o Gráfico 4.

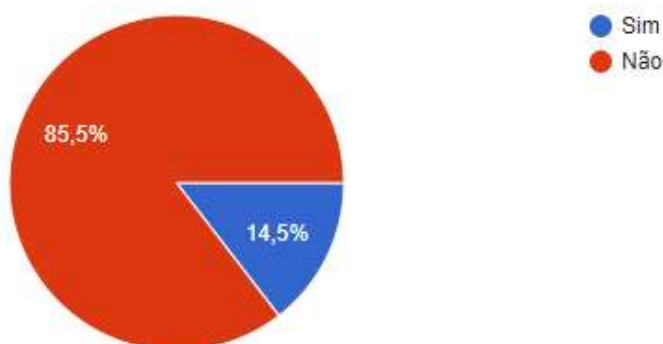
Gráfico 4 – Estado civil dos participantes



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Outro dado constatado pela resposta dos participantes da pesquisa, corresponde ao público das licenciaturas terem ou não filhos, com o resultado de que 53 participantes (85,5%) não tem filhos e 9 participantes já tem filhos (14,5%), conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 –Número de licenciandos com ou sem filhos.



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Um dado de extrema relevância para a pesquisa é o curso de licenciatura em que o participante atua. Com base no local em que a pesquisa foi aplicada consideramos os 11 cursos de licenciatura que a instituição oferece, sendo eles: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras-Português, Letras Português-Inglês, Matemática, Pedagogia e Química.

Dos cursos oferecidos pela IES, como informado no capítulo 4, as respostas foram de seis cursos: Pedagogia, Matemática, Química, Letras Português-Inglês,

Educação Física e Ciências Biológicas. O Gráfico 6 apresenta o número de participantes por curso em porcentagem.

Gráfico 6 - Porcentagem de participantes da pesquisa por curso de licenciatura.

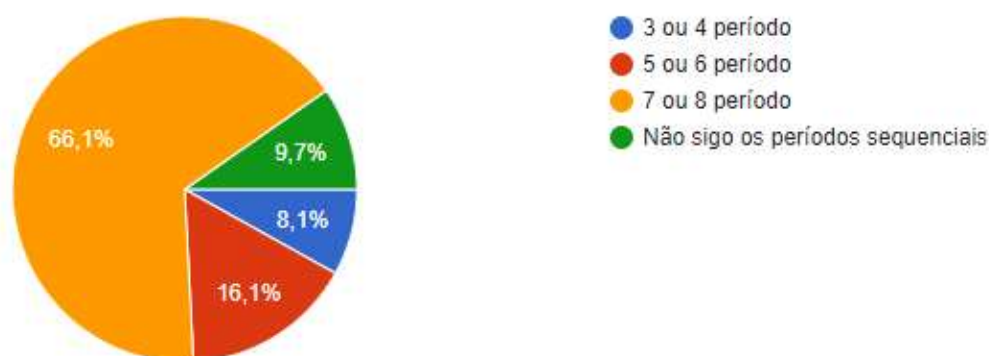


Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Dos cursos que participaram da pesquisa, a maior parte dos participantes está no curso de Pedagogia (39%) com 24 respostas e o curso de Química (34%) com 21 participantes que responderam à essa pesquisa.

Para além do curso dos estudantes, os participantes responderam a que período do curso frequentavam. Essa informação faz-se necessária para compreendermos em que momento da formação inicial o licenciando se encontra. Conforme Gráfico 7, do público total que respondeu (62 participantes), 66,1% - 41 estudante - estão entre o 7 e 8 período, mais para o final do curso; 16,1% - 10 participantes – estão no 5 a 6 período; 5 licenciandos estão no 3 ou 4 período; e 9,7% - 6 pessoas – não seguem os períodos de forma sequencial e realizam disciplinas de um ou mais períodos, independente de turno.

Gráfico 7 – Período do curso de licenciatura dos participantes da pesquisa.

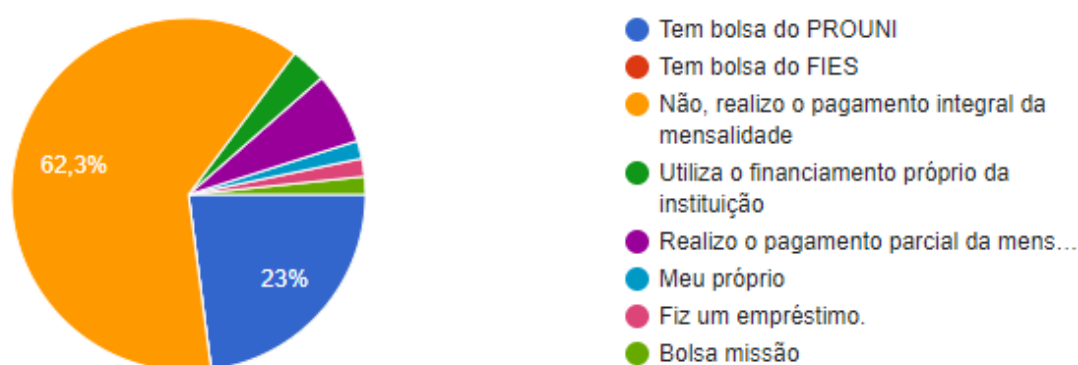


Fonte: a autora com base nos dados da pesquisa (2021).

Além do atual curso dos estudantes e seu período, o estudo buscou, por meio do questionário sociodemográfico, conhecer o percurso percorrido pelos participantes no momento de sua instrução escolar da educação básica, assim como buscamos conhecer a realidade econômica dos estudantes que optam pelos cursos de licenciatura e a presença e influência de políticas afirmativas na inserção desses jovens nos cursos de licenciatura.

Para tanto, perguntamos aos estudantes com relação à aquisição e utilização ou não de financiamento para estudar em uma instituição privada. Um participante optou por não responder essa pergunta. O Gráfico 8 apresenta os dados coletados acerca da temática de financiamento estudantil.

Gráfico 8 – Financiamento estudantil de participantes da pesquisa.



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

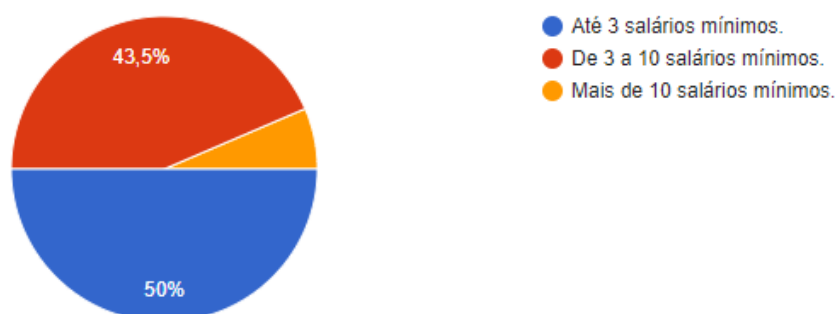
No que se refere ao auxílio de cunho social para custeio do curso, diante as opções designada aos participantes, percebe-se que a maior parte dos estudantes (62,3%), o que corresponde a 38 participantes, alegaram não ter nenhum recurso social para custear a mensalidade do curso. A segunda maior porcentagem (23%) que corresponde a 14 participantes, utilizam o recurso do PROUNI - Programa Universidade para Todos para custear a mensalidade do curso.

O PROUNI foi criado em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096/2005, tem por objetivo conceder bolsas de estudo parciais e integrais nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas para alunos de baixa renda. (BRASIL, 2005) Não se trata de um programa destinado apenas aos cursos de licenciatura, no entanto, esse programa propiciou o “[...] aumento de vagas, influenciando no acesso ao ensino superior, ajudando na permanência dos estudantes nos cursos e trazendo apoio financeiro por concessão de bolsas ou empréstimos”. (GATTI, BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.56). O programa tem seu foco nos egressos que cursaram o ensino médio em escolas públicas ou que tenham estudado em escola particular, na condição de bolsista integral.

Ainda sobre o Gráfico 8, 2 participantes responderam utilizar o financiamento da própria instituição, 4 estudantes realizam o pagamento parcialmente, por contar com algum desconto, 1 possui bolsa missão⁴⁴ e 1 possui financiamento por fora da instituição.

Com relação à renda familiar, fonte financeira para custear a mensalidade dos cursos, se obteve os seguintes dados:

Gráfico 9 – Renda familiar per capita dos participantes da pesquisa



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

⁴⁴ A bolsa missão corresponde à uma bolsa de 50% nas mensalidades de estudantes religiosos consagrados.

Para parametrizar numericamente a renda familiar dos 62 participantes da pesquisa, utilizamos como parâmetro o salário mínimo nacional do ano de 2020 como referência, o qual se encontrava no valor de R\$1.045,00. O cálculo realizado para inferir sobre a renda familiar *per capita*, compete à soma dos salários de todos os membros da família que residem na mesma casa, incluindo a do próprio estudante, se houver, dividida pelo número de integrantes da casa, independente se contribui com uma renda ou não.

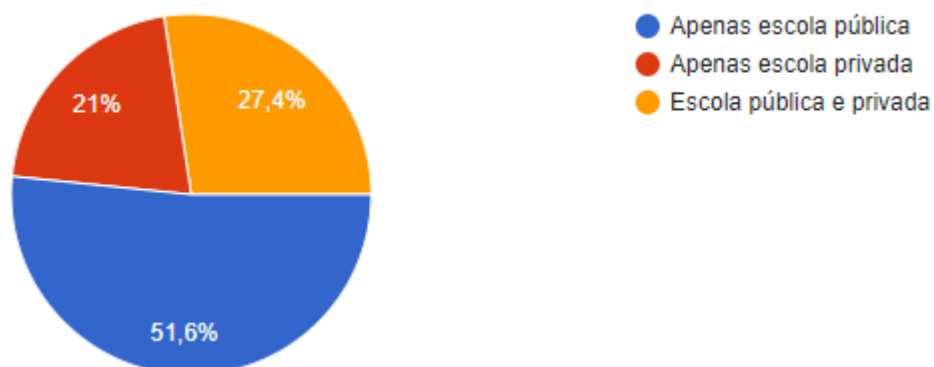
Nessa pesquisa, 50% dos participantes (31 estudantes) informaram uma renda de até 3 salários mínimos per capita, 43,5% (27 participantes) informaram pertencer a classe que possui de 3 a 10 salários mínimos per capita e 6,5% (4 estudantes) indicam estarem na faixa de renda mensal de mais de 10 salários mínimos.

Os dados corroboram com as perspectivas de Gatti, Almeida, André e Barreto (2019) em uma análise que realizaram sobre o perfil dos estudantes de licenciatura dos anos de 2005 e 2014⁴⁵. As autoras realizam uma reflexão a respeito do perfil de antigamente, quando “[...] os professores da educação básica eram majoritariamente recrutados nas camadas médias da população (entre 3 a 10 salários mínimos)” (p.167), realidade que não é constatada nos participantes dessa pesquisa. Contudo, as autoras afirmam com base em seus estudos, que a “[...] inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa, se objetiva de um modo muito acentuado”. (p.167).

Por fim, o estudo questionou aos participantes em que tipo de instituição escolar, pública ou privada, os atuais licenciandos estudaram no momento de sua formação na educação básica (Gráfico 10).

⁴⁵ O estudo está disponível no livro “Professores do Brasil: novos cenários de formação. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf

Gráfico 10 – Instituição escolar na educação básica dos participantes da pesquisa



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Pela leitura do Gráfico 10, constatamos que há predominância dos estudantes de licenciatura que realizaram sua escolaridade da educação básica em escolas públicas (51,6%) e a outra metade divide-se entre estudos apenas em escola privada (21%) e estudo parcialmente em escola pública e parcialmente em escola privada (27,4%).

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p.309) afirmam que há um “[...] aumento significativo de alunos da escola pública nas licenciaturas o que leva à constatação que eles se tornaram cursos ‘populares’, à medida que os seus alunos passaram a efetivamente representar as camadas majoritárias da população” (Grifo das autoras).

Com base, no desenho do perfil dos estudantes participantes dessa pesquisa, em síntese eles pertencem aos cursos de Pedagogia, Matemática, Química, Letras Português-Inglês, Educação Física e Ciências Biológicas, cursam entre o 7 e 8 períodos, de seu percurso formativo inicial. São predominantemente do público feminino, se autodenominam brancos, em sua maioria são jovens com idades entre 19 a 22 anos, solteiros, sem filhos. Em sua maioria, realizam o pagamento integral da mensalidade, porém, aproximadamente 40% do público total dispõe de bolsas ou financiamentos, vieram de escolas públicas e metade do público participante possui renda per capita de até 3 salários mínimos. Aspectos que retratam as condições sociais e econômicas dos participantes dessa pesquisa, a qual conta com 62 estudantes de licenciatura de uma IES privada do Sul do Brasil, que atende, em sua maioria, estudantes de classe média alta.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA PELO TERMO INDUTOR “SER PROFESSOR”

Para analisarmos as representações sociais por meio da abordagem estrutural da TRS, foi imprescindível retornarmos ao processo de formação de uma representação, em que o sujeito representa por meio dos processos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2003) e a análise foi realizada por um duplo sistema que Abric (2000) denomina como sistema central e sistema periférico (Quadro 9).

O sistema central é responsável por aproximar a homogeneidade das representações do grupo participante da pesquisa, voltado à história e memória coletiva do grupo e apresenta as palavras mais resistentes a mudanças. Já o sistema periférico permeia as individualidades e as informações do contexto dos sujeitos e são mais suscetíveis a mudanças. (ABRIC, 2000).

A organização desses dois sistemas é distribuída no *quadro de quatro casas* pela realização da análise prototípica (Quadro 16; Quadro 17), o qual agrupa as palavras evocadas de acordo com a ordem média de evocações (OME) e a frequência.

Na sequência apresentamos a análise prototípica das evocações dos estudantes de licenciatura participantes dessa pesquisa sobre o termo indutor “ser professor”.

4.2.1 Análise prototípica do provável núcleo central da RS sobre “ser professor”

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise prototípica com a organização manual das evocações enunciadas pelos estudantes de licenciatura, a qual resultou no *quadro de quatro casas*. Cada quadrante compreende dimensões de sentido para a interpretação das RS, no qual o primeiro quadrante é responsável por apresentar o provável NC da representação. Os demais quadrantes, que pertencem ao sistema periférico, demonstram as adaptações do indivíduo e/ou do grupo e remetem às experiências individuais.

Para realizar os dados processados manualmente, foi necessário, inicialmente, estabelecer os índices de frequência intermediária (FI), frequência mínima (FM) e a ordem (O). As frequências foram definidas com base nos estudos de Pryjma (2011)

e a ordem foi definida com base em Wachelke e Wolter (2011), conforme apresentado no capítulo 4.

Para realização da análise prototípica foram definidos como frequência intermediária 6, frequência mínima 3 e ordem 3, o que resultou na distribuição de 30 palavras no *quadro de quatro casas*. O Quadro 16 apresenta os resultados do processamento das evocações com relação à OME dos participantes.

Ao analisarmos o Quadro 16, constatamos que sete elementos foram situados no 1º quadrante que corresponde ao provável núcleo central da representação, o que demonstra que essas palavras foram prontamente evocadas pelos estudantes, assim como tiveram maior frequência. As palavras que emergem como provável NC da RS dos estudantes de licenciatura ao termo indutor “ser professor” são: *ensinar, aprender, amor, dedicação, flexibilidade, mediador e respeito*. Enquanto as demais 23 palavras evocadas foram distribuídas entre os quadrantes que correspondem ao sistema periférico da análise prototípica.

Quadro 16– Quadro de quatro casas com a das representações sociais dos estudantes de licenciatura sobre o termo indutor “ser professor” - ordem média de evocação (OME)

Elementos do Provável Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
Palavras Evocadas	F ≥ 6	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F ≥ 6	OME ≥ 3,00
Amor	17	2,35	Compreensão	8	3,50
Aprender	10	2,20	Compromisso	6	4,17
Dedicação	17	2,59	Conhecimento	16	3,06
Ensinar	15	1,33	Empatia	8	3,13
Flexibilidade	6	2,50	Paciência	6	3,00
Mediador	9	2,22	Pesquisador	7	3,57
Respeito	8	2,25	Reflexivo	6	3,50
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Palavras Evocadas	F < 6	OME < 3,00	Palavras Evocadas	F < 6	OME ≥ 3,00
Criativo	4	2,75	Alunos	4	3,75
Educação	4	2,50	Amigos	4	3,75
Inspiração	3	2,00	Apoio	3	3,33
Responsabilidade	4	1,25	Auxiliar	4	4,50
			Determinação	3	4,67
			Esforço	3	4,33
			Estudo	3	3,00
			Exemplo	4	4,00
			Humanidade	3	4,00
			Libertar	3	3,00
			Incentivar	3	3,33
			Influenciar	3	3,33

Fonte: a autora com base nos dados da pesquisa (2021)

Dentre os elementos do provável NC temos as palavras “ensinar” e “aprender” que foram evocadas prontamente no momento em que os participantes tiveram contato com o termo indutor “ser professor”, com a OME dos dois termos – 1,33% e 2,20%, respectivamente. Os termos foram justificados pelas frases enunciadas pelos participantes, conforme estudantes 42 e 37.

*O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender.
(Estudante 42)*

Ser professor é mais do que ensinar, é trocar experiências e saberes. (Estudante 37).

Ensinar (f=15) e aprender (f=10) estão presentes na estrutura das representações sociais dos estudantes de licenciatura por estarem associados diretamente à característica e a função do professor. Os termos *ensinar* e *aprender*, segundo Dotta (2016, p.65) estão “[...] inter-relacionados, uma vez que ao ensinar, o professor aprende, ou seja, ele transforma e ao mesmo tempo é transformado”.

Nos processos pedagógicos esses termos caminham juntos, o professor está em constante processo de ensinar seus estudantes e aprender com e para eles. Seja por meio dos processos de formação continuada ou até mesmo sobre os processos de autoformação, heteroformação e interformação, como indicado pelos autores Debesse (1982) e Marcelo Garcia (1999).

Para além dos processos formativos de ensino e aprendizagem, os estudantes de licenciatura atribuem à representação do que é ser professor duas palavras que caracterizam a forma de como os processos de ensino e aprendizagem ocorrem, são elas: *dedicação* (f=17) e *mediação* (f=9), as quais são justificadas pelos estudantes com os seguintes depoimentos:

Ser professor e ter dedicação em ensinar. (Estudante 61)

A dedicação é necessária para a formação de um professor, para que não desista dos dias difíceis, dos alunos com dificuldades, de aulas sem muitos recursos. (Estudante 02)

[...] eu acredito que quando você ama o que você faz, você se dedica, se empenha em dar o seu melhor e consegue fazer a diferença na vida das pessoas. (Estudante 57)

Essas representações demonstram que desde o processo de formação inicial, os estudantes associam à função do professor o processo de mediação, bem como, estabelecem relações de que para ensinar é necessário dedicar-se. O processo de mediação por se contrapor aos processos de educação tradicional, uma construção sócio-histórica que está presente na ação dos profissionais da educação até os dias atuais, caminha em busca de desenvolver práticas docentes que tenham como foco a mediação dos processos de ensino e aprendizagem, ressignificar o papel e função do professor, contrapondo o paradigma de que o docente é o detentor de todo conhecimento e instigar os estudantes a explorar, buscar, pesquisar e participar ativamente da construção de suas aprendizagens. A mediação também é um contraponto ao que caracteriza o documento de base para a formação de professores (BNC-formação/2019). Pois, esse documento apresenta uma formação pautada na padronização da formação do professor e não o reconhece como mediador das aprendizagens dos estudantes.

Na fala do estudante 02, quando aponta “aulas sem muitos recursos”, caracteriza um fator de extrema relevância que nos mostra, mesmo que em poucas palavras, a situação em que se encontra a educação básica no Brasil e, conseqüentemente, às condições que o professor é submetido a trabalhar, sem um salário adequado, sem condições nas escolas para realizar seu trabalho. Para além disso, o discurso desse estudante possibilita uma reflexão acerca das políticas educacionais e sua efetivação.

A LDB n.º 9.394/1996 ao definir “dos princípios e fins da educação nacional”, em seu “art. 3º, inciso IX estabelece a garantia de padrão de qualidade” e regulamenta no item “dos recursos financeiros” que haverá de acordo com o art. 71, inciso “V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar”. Cabe ressaltar que no cenário das escolas públicas brasileiras, muitas vezes, os professores tiram dinheiro de seu salário para comprar materiais básicos para dar aula.

De acordo com os estudantes participantes da pesquisa, os processos de ensino e aprendizagem necessitam de dedicação, o professor desempenha um papel de mediador e o professor é visto com a representatividade de alguém que é *flexível* (f=6), que demonstra *respeito* (f=8) e *amor* (f=17) pela profissão e pelo desenvolvimento de sua prática, aspectos confirmados nos seguintes depoimentos dos estudantes:

É necessário respeito com os alunos para entender suas individualidades. (Estudante 20)

Ser professor é uma tarefa que envolve amor, pois onde há amor, existe o respeito pelo ser humano [...] (Estudante 57)

Ser professor é escolher seguir um caminho que tenha como base o amor. (Estudante 26)

Ser professor e ensinar com amor, e ser amor, por muitas vezes os alunos não terem isso em casa. (Estudante 44)

No discurso dos estudantes, fica claro que a profissão do professor é vista como instrumento social que permeia o cuidado, o amor, o respeito e muitas vezes é visto como vocação. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p.152) alertam que

[...] a atual representação do magistério como vocação pode contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às técnicas da profissão.

Educação e ensino exigem amor, conhecimento, comprometimento, respeito, cuidado com as crianças e jovens e a busca pela garantia de direito, de acesso e permanência nas escolas. Contudo, é importante atentarmos sobre como os professores encaram essa realidade. Pois, a visão da profissão-professor vista às margens de uma representação em que há apenas amorosidade e vocação, acaba por desvalorizar a formação dos sujeitos, bem como os conhecimentos e embasamentos teóricos-metodológicos necessários para o desenvolvimento da prática e ação docente.

4.2.2 Análise prototípica do sistema periférico da RS sobre “ser professor”

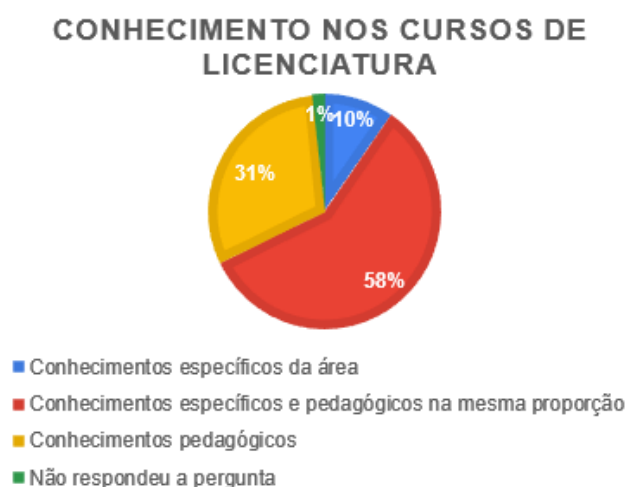
Essa sessão irá apresentar a análise do sistema periférico do *quadro de quatro casas* organizado diante a OME dos participantes da pesquisa (Quadro 16). É válido ressaltar que o sistema periférico é suscetível a mudanças mais rapidamente, bem como constam nele o complemento do sistema central, os quais explicam, contextualizam e demonstram ações para a efetivação do provável NC. O sistema periférico atende ao conjunto dos elementos da primeira e segunda periferia e a zona de contraste.

Na análise desse estudo, a primeira periferia é composta pelas palavras “conhecimento (f=16)”, “empatia (f=8)”, “compreensão (f=8)”, “pesquisador (f=7)”, “paciência (f=6)”, “reflexivo (f=6)” e “compromisso (f=6)”.

As palavras da primeira periferia são compostas por alta frequência de evocação, mas que foram evocadas tardiamente pelos participantes da pesquisa. No entanto, essas palavras estabelecem relação direta com os elementos do NC.

Nessa categoria, a palavra “conhecimento” se destacou por ser evocada por 16 estudantes. O conhecimento está diretamente relacionado às palavras “ensinar” e “aprender” do núcleo central. No questionário da pesquisa tinha uma pergunta que se referia aos tipos de conhecimentos que os estudantes acreditam que são mais trabalhados no momento de formação inicial. Por meio desse questionamento, os estudantes participantes dessa pesquisa informaram conforme mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Conhecimentos desenvolvidos nos cursos de licenciatura



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Constatamos, pelo Gráfico 11, como informado pelos participantes dessa pesquisa, que a maior parte (58% = 36 participantes) considera que os conhecimentos específicos de cada licenciatura são trabalhados na mesma proporção dos conhecimentos pedagógicos, contrapondo a ideia trazida por Romanowski, Martins, Koguti e Maniesi (2017) e Gatti (2010) quando esclarecem que os cursos de licenciatura apresentam, com maior ênfase, conhecimentos específicos de cada área; 19 participantes (31%) consideram que os cursos enfatizam conhecimentos pedagógicos; 6 participantes (10%) consideram que os

conhecimentos específicos se sobressaem no momento de formação e 1 participante (1% da amostra) não respondeu a essa pergunta.

Consideramos que esse fato pode estar diretamente relacionado com uma nova visão dos estudantes sobre as licenciaturas devido à uma mudança curricular que ocorreu na instituição pesquisada nos últimos cinco anos. A mudança consistiu em reorganizar as disciplinas dos cursos com o intuito de tornar comum a todos os cursos de licenciatura o eixo das disciplinas de formação pedagógica. Com a mudança, foi instaurado na universidade pesquisada, a possibilidade da realização de uma segunda licenciatura com período reduzido, a depender do curso.

A perspectiva dos estudantes atribui essa questão a uma mudança no cenário de formação, considera que a nova grade curricular integrada, pode oportunizar novas possibilidades de integração e desenvolvimento de práticas formativas que permeiam o conhecimento pedagógico e o conhecimento específico. A preocupação como o desenvolvimento de práticas formativas no momento de formação inicial voltado à discussão sobre a importância dos conhecimentos pedagógicos e específicos de cada área foi considerado pela Resolução do CNE/CP n.º 02/2015, a qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e pautava à docência como

[...] ação educativa e processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, considerando valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes aos processos do ensinar/aprender, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Ainda, essa resolução definiu aos egressos, conforme art. 8, inciso IV, [...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]. Contudo, essa não é a resolução vigente, pois, após a Resolução n.º 02/2015, em dezembro de 2019, o CNE instituiu a Resolução n.º 02/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), voltada ao desenvolvimento de uma formação pautada em competências e habilidades, e é com base nessa resolução, que debateremos os dados na próxima seção.

Ainda na primeira periferia, encontram-se palavras voltadas para o desenvolvimento do *compromisso*, da *empatia* e da *paciência* para a constituição do que é “ser professor”. Outras duas palavras relevantes que discutiremos com ênfase são “reflexivo” e “pesquisador”. Essas palavras destacam-se, pois fazem referência ao processo de uma formação docente, em que para ser professor é necessário que haja o desenvolvimento de pesquisas, atualizações e reflexões sobre as práticas de ação e de formação.

O processo de reflexão, segundo Marcelo Garcia (1995) é um processo complexo que possui diferentes significados que pode ser atribuído ao professor em formação no momento de suas práticas de estágio. Segundo o autor, é necessário criar condições e momentos formativos aos estudantes para possibilitar que as reflexões acerca de sua formação sejam realizadas de maneira individual e coletivamente. Mesmo que tardiamente, muitos estudantes evocaram a palavra “pesquisador” associado ao termo “ser professor”. A temática nos traz a perspectiva de que os licenciandos compreendem que o papel do professor é estar atento às novas demandas da sociedade, bem como, aos processos de pesquisa, os quais contribuem e fazem parte do percurso formativo nas instituições de educação superior, auxilia no desenvolvimento e avanço dos estudos em educação, como esclarece o estudante 08:

Ser professor é buscar incansavelmente o conhecimento, desejando sempre transpassar o melhor conteúdo aos seus alunos. (Estudante 08)

No terceiro quadrante, a esquerda inferior do quadro, encontra-se a Zona de contraste, na qual se destacam as palavras “responsabilidade (f=4)”, “criativo (f=4)”, “educação (f=4)” e “inspiração (f=3)”. Na zona de contraste encontramos as palavras que foram evocadas com baixa frequência e baixa ordem de evocações, ou seja, pouco estudantes lembraram dessas palavras, contudo, os que as evocaram organizaram com maior ordem de importância. Nesse quadrante, Favoreto (2013, p.78) afirma que “[...] é possível detectar possíveis mudanças futuras nas representações sociais desse quadrante [...] que] pode conter elementos de grande valia para os sujeitos, por reforçar princípios localizados na primeira periferia ou a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente”.

Como um elemento que contrasta com as demais palavras evocadas, a palavra “responsabilidade” não estar no primeiro quadrante como NC, denota que o termo possui forte reconhecimento por um pequeno grupo, o qual, provavelmente, acredita que é de extrema relevância essa característica para a constituição do que é ser professor e atuação docente. Todavia, a palavra “criatividade” aparece como um requisito a ser desenvolvido para que os professores se tornem “inspiração” para seus estudantes, evocação essa que aparece como termo complementar à responsabilidade e criatividade, conforme os estudantes 54 e 52.

O professor precisa não só ensinar o seu aluno, mas também conseguir ser inspiração para ele. (Estudante 54)

Ser professor vai além de lecionar, ser professor é trazer é ser representatividade na vida do sujeito. (Estudante 52)

No quadrante direito inferior, está a segunda periferia, responsável por elencar as palavras com frequência abaixo de seis, baixa frequência, e ordem média de evocação maior ou igual a 3,00. Ou seja, palavras que foram organizadas com alta ordem de evocação, “[...] o que evidencia sua pouca importância para a estrutura da representação do grupo, facilmente transformados pelo contexto imediato” (FAVORETO, 2013, p.92).

As palavras que se encontram nesse quadrante são: “alunos (f=4)”, “amigos (f=4)”, “apoio (f=3)”, “auxiliar (f=4)” “determinação (f=3)” “esforço (f=3)” “estudo (f=3)”, “exemplo (f=4)” “humanidade (f=3)” “libertar (f=3)” “incentivar (f=3)”, “influenciar (f=3)”.

Algumas palavras desse quadrante, nesse estudo, aproximam-se de palavras sinônimas daquelas já evocadas nos quadrantes anteriores, como é o caso do professor como inspiração (zona de contraste) e professor capaz de influenciar, incentivar (2.^a periferia).

No quadrante em questão, aparece a palavra “aluno”, a qual denota que ser professor também é ser aluno e retoma a reflexão sobre os processos que permeiam a formação do professor e sua atuação profissional, envolvida em um constante movimento de mediar, ensinar e aprender. A palavra “amigos”, exemplifica que a função do professor vai além do ato de ensinar e transferir conhecimento, pois

Ser professor é escutar seus estudantes naquilo que estes precisam. (Estudante 47)

Ser professor é ter humanidade. (Estudante 32)

O ser professor tem um compromisso social que envolve a comunidade, ensino, escola e postura. (Estudante 10)

Quando decidimos ser professor, assumimos a responsabilidade de intervir na forma como a sociedade se organiza. Nesse sentido, o professor tem a faca e o queijo na mão para quebrar paradigmas construídos historicamente, que por muitos anos, reforçaram desigualdades e segregaram grupos cuja cultura foi marginalizada. Dessa forma, entende-se o ser professor, como um ato político, uma profissão que pode reproduzir ou diminuir desigualdades. Cabe a nós, professores, entendermos nosso papel como educadores para decidirmos quais rumos iremos seguir. (Estudante 39)

Ser professor é ir além dos conteúdos pedagógicos, é também desempenhar um papel de apoio, auxílio e incentivo aos estudantes, preocupados com o seu compromisso social, com garantia dos direitos dos estudantes e comprometidos com a possibilidade de intervir no mundo diante olhar atento ao contexto em que está inserido.

4.2.3 Análise comparativa do sistema central e periférico da OME e OMI

A realização da análise comparativa entre a OME e a OMI possibilitou identificar a proximidade e o distanciamento entre as palavras evocadas pelos participantes após o processo de hierarquização, no qual os estudantes foram solicitados a ordenar as palavras ditas, inicialmente de forma espontânea, de acordo com a importância que atribuem a ela. Nesse processo, segundo Favoreto (2013, p.86) “determinados vocábulos adquirem maior saliência na ordem de hierarquização, quando comparados com a ordem de evocação espontânea [...]”.

O quadro 17 apresenta a disposição das palavras evocadas dentro de cada quadrante presente na análise prototípica da OME e da OMI e dispõe quais as principais mudanças ocorridas no processo que antecede e sucede a hierarquização.

Quadro 17 – Aproximações e distanciamentos entre a OME e OMI sobre o termo indutor “ser professor”.

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS	OME		OMI	
		F	OM	F	OM
1º QUADRANTE - PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL					
F ≥ 6 OME < 3,00	Amor	17	2,35	17	1,47
	Aprender	10	2,20		
	Dedicação	17	2,59	17	2,35
	Ensinar	15	1,33	15	2,60
	Empatia			8	1,75
	Flexibilidade	6	2,50		
	Mediador	9	2,22		
	Pesquisador			7	2,43
	Reflexivo			6	2,50
	Respeito	8	2,25	8	2,50
2º QUADRANTE - PRIMEIRA PERIFERIA					
F ≥ 6 OME > 3,00	Aprender			9	3,33
	Compreensão	8	3,50	7	3,71
	Compromisso	6	4,17	6	3,83
	Conhecimento	16	3,06	16	3,19
	Empatia	8	3,13		
	Flexibilidade			6	3,67
	Mediador			9	3,00
	Paciência	6	3,00		
	Pesquisador	7	3,57		
	Reflexivo	6	3,50		
3º QUADRANTE - ZONA DE CONTRASTE					
F < 6 OME < 3,00	Apoio			3	2,67
	Criativo	4	2,75		
	Determinação			3	1,67
	Educação	4	2,50	4	2,25
	Esforço			3	2,67
	Estudo			3	2,33
	Humanidade			3	2,00
	Influenciar			3	2,67
	Inspiração	3	2,00		
	Paciência			6	2,80
	Responsabilidade	4	1,25	4	2,25
4º QUADRANTE - SEGUNDA PERIFERIA					
F < 6 OME > 3,00	Alunos	4	3,75	4	3,25
	Amigos	4	3,75	4	3,25
	Apoio	3	3,33		
	Auxiliar	4	4,50	4	4,50
	Criativo			4	4,50
	Determinação	3	4,67		
	Esforço	3	4,33		
	Estudo	3	3,00		
	Exemplo	4	4,00	4	4,50
	Humanidade	3	4,00		
	Libertar	3	3,00	3	3,67
	Incentivar	3	3,33	3	4,00
	Influenciar	3	3,33		
	Inspiração			3	3,00

Fonte: a autora, a partir dos dados coletados da pesquisa, com base em Nagel (2017).

As setas destacadas no quadro apresentam a movimentação das palavras diante a evocação espontânea (OME) e posteriormente a evocação de forma hierárquica (OMI).

As palavras do provável núcleo central na OME “*aprender*” (2,35), “*flexibilidade*” (2,50) e “*mediador*” (2,22) aparecem inicialmente como palavras de ênfase para os estudantes, demonstram que de maneira imediata, os participantes indicam que para ser professor é necessário ser flexível e saber mediar os processos educativos. A palavra “*aprender*” pode ser considerada como o desenvolvimento dos próprios estudantes frente a importância de aprender e desenvolver-se para atuar como professor futuramente.

Em contraponto, após a organização das palavras por OMI estas passam a fazer parte da primeira periferia, ainda são consideradas de grande importância para os estudantes, mas de maneira secundária. As palavras “*empatia*” (OMI 1,75), “*pesquisador*” (OMI 2,43) e “*reflexivo*” (OMI 2,50) passam a fazer parte do núcleo central da representação e tornam-se parte da percepção do grupo, resgatando as relações que o grupo estabelece com o termo indutor “*ser professor*”. Assim, tais palavras atribuem a memória coletiva, à história do grupo, bem como, se tornam resistentes às possíveis mudanças da representação.

A partir das frases escritas pelos participantes, infere-se que para eles tais palavras, apesar de mudarem de quadrante, são complementares entre si, pois o ato de mediar e aprender implica a constância de um professor pesquisador e reflexivo para aprimorar sua prática, como citado pelo estudante 49 *acredito que não tenha como ser professor sem ter uma prática coberta de reflexões* e pelo estudante 31 *ser professor e ser pesquisador precisa sempre estar estudando para trazer conteúdos sempre atualizados aos estudantes, como também está fazendo a reflexão da sua prática pedagógica através da pesquisa e estar aprimorando e inovando*.

A palavra “*paciência*” (OME 3,00; OMI 2,80) foi lembrada pelos estudantes prontamente, no entanto, quando organizada pela ordem de importância, perdeu força na representação enunciada pelos participantes da pesquisa.

No terceiro e quarto quadrante, zona de contraste e segunda periferia respectivamente, também houveram mudanças com relação à OMI. As palavras “*inspiração*” (OME 2,00) e “*criativo*” (OME 2,75) que foram ditas prontamente com

maior importância, porém, com menor frequência, passam a integrar a segunda periferia, e assim, são consideradas elementos distantes da representação.

As mudanças que ocorrem no processo contrário, quando a representação presente na segunda periferia passa a compor a zona de contraste, como ocorrido com as palavras “apoio” (OMI 2,67), “determinação” (OMI 1,67), “esforço” (OMI 2,67), “estudo” (OMI 2,33), “humanidade” (OMI 2,00) e “influenciar” (OMI 2,67) indicam que esses termos são muito significativos para uma pequena parcela do grupo que participou da pesquisa, assim como essas palavras poderiam vir a compor, futuramente, o núcleo central de uma representação voltada ao indicativo do que é ser professor.

Ao analisar de modo comparativo as palavras evocadas prontamente e como foram apresentadas após o momento de reflexão e hierarquização das palavras, percebe-se que os estudantes de licenciatura atribuem ao que é ser professor indicações para além do amor e da mediação no processo de ensino-aprendizagem, elencando a pesquisa e a reflexão como processos fundamentais diante a profissão, e ainda, atribuem o esforço, o estudo e a determinação como palavras de importância nesse processo, mesmo que para uma pequena parcela do grupo.

4.3 ANÁLISE DAS FRASES DOS ESTUDANTES SOBRE A PALAVRA DE MAIOR IMPORTÂNCIA

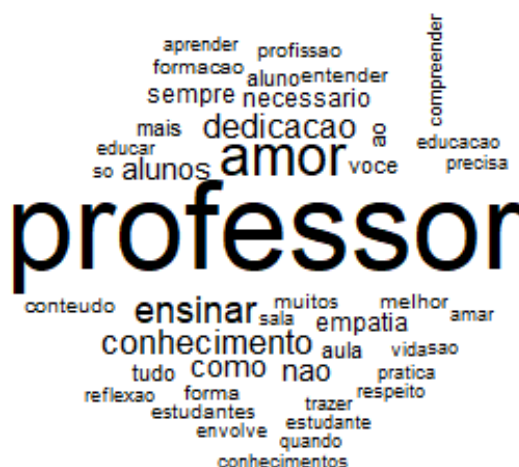
Após a realização do teste de evocação livre de palavras, foi solicitado que os participantes da pesquisa elencassem palavras que, para eles, fossem a mais importante (Apêndice F). A partir dessa palavra, os estudantes que participaram da pesquisa tiveram que escrever uma frase relacionada a palavra que para ele era a mais importante. As respostas dessa pergunta foram submetidas, após a organização do *corpus*, ao *software* IRAMUTEQ (RATINAUD, 2009).

Por meio da nuvem de palavras que “[...] agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência” por meio de uma “[...] análise lexical mais simples” (CAMARGO; JUSTO, 2017, p.24), o *software* possibilitou uma análise acerca das frases, bem como, uma organização visual das palavras que apareceram com maior frequência. Do total de participantes (N=62), apenas dois estudantes não formaram a frase com sua palavra de maior importância. A figura 7 apresenta a nuvem de palavras que constitui a organização das frases dos estudantes.

As palavras que se destacam e se concentram na região central da nuvem, correspondem às palavras de maiores frequências entre as frases dos estudantes. Já as palavras que aparecem com pouca frequência, compõe a nuvem, porém, em letras menores.

Nessa nuvem a palavra “professor” com maior ênfase, seguido das palavras “amor” e “ensinar”. Nesse cenário, compreendemos que entre as frases escritas, as três palavras tiveram destaque e importância.

Figura 7 – Nuvem de palavras das frases dos estudantes



Fonte: a autora, com base nos dados da pesquisa (2021).

Ao relacionarmos essas palavras, constatamos que os termos, na visão dos estudantes, conotam a relação de afetividade e amorosidade como processo fundamental para o desenvolvimento de uma atuação docente, visto que os termos foram evocados diante do termo indutor “ser professor” e se justificam por meio dos discursos dos participantes, pois segundo eles:

Ser professor é ter amor pela profissão. (Estudante 11)

Ensinar com amor é a melhor forma de transmitir/mediar conhecimentos. (Estudante 53)

Ser professor é uma tarefa que envolve amor, pois onde há amor, existe o respeito pelo ser humano. o amor envolve muitos atributos que um professor precisa ter. o amor [...] regozijas-se com o crescimento do próximo e o ajuda, enfim, eu acredito que quando você ama o que você faz, você se dedica, se empenha em dar o seu melhor e consegue fazer a diferença na vida das pessoas. (Estudante 57)

A educação só funciona com afetividade. a relação professor-aluno tem que ser horizontal, no mesmo nível. o que geralmente acontece é a relação vertical, o professor se acha superior ao aluno. Mas ser professor, antes de tudo, é garantir que você está contribuindo para a formação cidadã dos estudantes. (Estudante 45)

A respeito da análise no viés da amorosidade, Freire (2016, p.139) nos provoca a refletir sobre a importância do amor no processo de ensino-aprendizagem sem esquecer da função social e política da profissão docente. Pois, faz-se necessário continuar “[...] amorosamente cumprindo o seu dever”, sobretudo, sem deixar de “[...] lutar politicamente por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.” (p. 139).

Nesse sentido, para lutar pelo direito à educação das crianças e jovens que frequentam as escolas do Brasil, é fundamental que os professores desde o processo de sua formação inicial, busquem atualizar-se acerca das mudanças que ocorrem no âmbito social e escolar. Bem como, é necessário que os professores desenvolvam processos contínuos de aprendizagem, como é ressaltada essa preocupação pelos participantes 08, 19, 31 e 37:

Ser professor é buscar incansavelmente o conhecimento, desejando sempre transpassar o melhor conteúdo aos seus alunos. (Estudante 08)

O professor deve estar sempre estudando para trazer os conhecimentos mais atuais para seus alunos. (Estudante 19)

Ser professor é ser pesquisador precisa sempre estar estudando para trazer conteúdos sempre atualizados aos estudantes [...]. (Estudante 31)

Ser professor é mais do que ensinar, e trocar experiências e saberes. (Estudante 37)

O professor é o sujeito responsável por mediar os processos de ensino aprendizagem, pois ser professor “[...] é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender” (ENS, 2006, p.19). Roldão⁴⁶ (2007, p.94 *apud* Ens e Donato, 2011, p.83) corrobora com essa ideia quando diz que “[...] a função específica de ensinar já não é hoje definível pelo simples ensinar, configura-se como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.” Marcelo (2009, p.8) leva-nos a refletir sobre a temática do professor quando alega que no século XXI, ser professor é “[...] assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados”. Portanto, cabe ao professor se dedicar e buscar formação contínua de seus conhecimentos “[...] para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos [...]” (p. 8).

Para que o “fazer pedagógico” aconteça, é necessário “dedicação” e “conhecimento”, palavras que são elencadas com menor frequência, mas ainda aparecem com letras maiores na nuvem de palavras. Nesse sentido, a dedicação e o conhecimento advêm do subjetivo do sujeito e é resultante dos seus interesses e dos processos formativos contínuos que realiza de autoformação e formação coletiva. Marcelo Garcia⁴⁷ (1995, p.60) apoiado em Schön⁴⁸ (1983; 1987) leva-nos a refletir sobre o processo de ensinar e aprender, ao afirmar que o ser professor

[...] é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

⁴⁶ ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007

⁴⁷ Capítulo disponível na obra de NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

⁴⁸ SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

Além desses elementos, a reflexão é um processo permanente na profissão do professor, como indicam alguns estudantes:

Acredito que não tenha como ser professor sem ter uma pratica coberta de reflexões, do estágio pré ao pós sala de aula. (Estudante 49)

Toda vez que vamos elaborar uma aula, precisamos entender o conteúdo, sempre respeitando o estudante e fazer uma reflexão da nossa pratica. (Estudante 18)

[...] estar fazendo a reflexão da sua pratica pedagógica através da pesquisa e estar aprimorando e inovando. (Estudante 31)

É por meio da reflexão e compreensão do que é necessário melhorar, que os processos formativos e as práticas docentes se aprimoram. Dessa forma, os processos de reflexão destas práticas docentes têm consigo a expectativa de que esse momento seja utilizado como instrumento para aperfeiçoamento, desenvolvimento do pensamento e ação (NÓVOA, 1995).

Assim, é possível inferir que a relação entre os termos se estabelece na importância que os estudantes atribuem à função do professor ser executada com amorosidade. E para isso, se faz relevante se dedicar e buscar conhecimentos que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem.

4.4 A BNC-FORMAÇÃO E O NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOBRE “SER PROFESSOR”

As reformas educacionais no Brasil perpassam por diversas mudanças que envolvem desde a concepção de educação até a estrutura organizacional dos processos de formação docente diante um determinado sistema político, época e/ou governo. Nas últimas décadas, tais modificações na educação do país direcionam-se à discursos, ações e políticas que visam atender aos interesses capitalistas e à uma visão de educação neoliberal.

A Resolução nº 2, de dezembro de 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019), materializa-se como uma das ações políticas que visam “[...] controlar a formação docente e, por conseguinte, o ensino e a escola pública” (COSTA; MATTOS; CAETANO, 2021, p. 904).

O documento da BNC-Formação vincula-se ao currículo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica) orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017, a qual estabelece que,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais [...]. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimento (conceito e procedimento), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

A visão de uma formação pautada na resolução de demandas do mundo do trabalho, desperta o viés educacional tecnicista dos anos 1970, a qual visa a formação de um cidadão para o mercado de trabalho, assim como demonstra o alinhamento com políticas neoliberais como Hypolito (2019, p.196) ressalta “[...] hoje a escola está crivada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado”, corrobora com essa ideia Silva (2020, p.108) ao enfatizar que nessa perspectiva de competência e habilidade os professores são “[...] capacitados para realizar de forma eficaz o processo de ensino, num processo de formação diretamente na prática [...]” onde “o professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho [...]”.

Os termos dispostos na BNCC-Educação Básica como competência e habilidade são utilizados também na BNC-Formação, como é descrito na resolução em seu art. 4º “As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais [...]. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.” Cada competência corresponde à diversas habilidades (ANEXO D) que devem ser desenvolvidas pelos estudantes no processo de formação, dessa forma, fica explícito que “[...] a proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC” (SILVA, 2020, p.104).

A nova resolução, bem como a implementação da nova BNCC em 2017, discorre sobre um processo de consolidação de “[...] um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente” (SILVA,

2020, p.104). Com a padronização de políticas educacionais e sistemas educativos, a aprendizagem dos discentes e o desenvolvimento do trabalho docente poderão ser mensurados e quantificados por meio de testes a nível mundial que, em sua maioria, contribuem para gerar comparação entre os países. No entanto, tais políticas não consideram as especificidades de cada sistema, gestão, a realidade e precariedade dos serviços e investimentos para a educação em cada país.

No desenvolvimento dessa pesquisa, os estudantes foram indagados acerca das considerações que tinham a fazer com relação a formação inicial nas licenciaturas. O participante 14 salienta que para ele, “[...] a teoria é muito diferente da prática vivenciada pelo professor” e o estudante 35 complementa “[...] acredito que participar das atividades em escola ajuda a conhecer a realidade”. Ambas as respostas correspondem à importância e necessidade de políticas que considerem o contexto, pois por vezes, somente o desenvolvimento de habilidades e competências não abrange e assegura uma boa prática docente, contextualizada e que de fato garanta o direito do estudante à aprendizagem, atendendo suas reais necessidades, pois ser professor “[...] vai além de ensinar, tem que ter um compromisso com a educação, respeito, entender o contexto do seu aluno. E sempre estar estudando”. (Estudante 18).

A BNC-formação substituiu a resolução nº 2, de 2015 que definia “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, antes mesmo do prazo estipulado e prorrogado pelo CNE para sua implementação, não havendo possibilidades de avaliação da proposta de 2015.

Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p.366) afirmam que as novas diretrizes “[...] rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução nº 2/2015”, além de terem sido discutidas e implementadas por um grupo de consultores e assessores da rede privada que pouco se dispuseram a discussão com a sociedade e com a comunidade acadêmica e escolar. (SILVA, 2020; GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

Nesse sentido, o novo documento apresenta mudanças que envolvem desde os processos de valorização docente, o engessamento e padronização dos processos formativos e a preocupação acerca da culpabilização dos professores

pelo sucesso e/ou insucesso da educação no país, visto que o professor deverá “mostrar bons resultados” nas avaliações que serão efetivadas por meio de um instrumento único a nível mundial, e assim, “[...] tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências” (HYPOLITO, 2019, p.189). Complementando essa ideia, Cardoso, Ens e Lima (2021, p.1344) elencam que “é notório que o discurso da Resolução CNE n.º 2/2019 amplia a responsabilização dos professores e gestores educacionais pela definição das competências e habilidades direcionadas à lógica de mercado, formação contínua e ao ‘longo da vida’”, pois dessa forma, o governo acredita que será possível “alcançar resultados desejáveis com base em índices de desempenho, promoções por mérito e avaliações internacionais.”

A política aliada à BNCC e aos padrões avaliativos externos

[...] desenham inúmeras possibilidades de produção de materiais didáticos, de promoção de formação inicial e continuada a serem ofertados pela iniciativa privada” e “caberá aos docentes formadores encontrar espaços-tempos formativos que possam sinalizar tais movimentos, estabelecendo a crítica necessária e potencializando outros aspectos da formação de professores” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p.376).

Professores pesquisadores, reflexivos, mediadores das aprendizagens que exerce sua profissão e ensinam com amor, dedicação, empatia, respeito e flexibilidade pesquisa, reflexão são palavras, sentidos e ações que se materializam no núcleo central das representações do grupo de participantes dessa pesquisa. Dessa maneira, se percebe a preocupação dos estudantes com uma formação e atuação docente que preconiza a relação socioemocional no processo de atuação, assim como caracteriza o “ser professor” como um processo contínuo de pesquisa, reflexão e aprendizagem, como é possível perceber em suas falas:

Ser professor(a) é ser licenciado e preparado para mediar uma ou um conjunto de pessoas para um conhecimento. Caminhar junto esclarecendo perspectivas que sejam críticas, reflexivas, esclarecedoras; sempre sabendo e se preocupando com o processo de ensino/aprendizagem desses sujeitos e com a metodologia mais adequada para aquele contexto. (Estudante 49)

Ser professor é muito mais que exercer uma profissão, dar aulas, aplicar e corrigir provas. Ser professor é uma profissão que exige muito esforço, preparo, conhecimento, pesquisa, tempo e dedicação, mais ainda, que requer compromisso e comprometimento. (Estudante 50)

A nova diretriz é específica para os cursos de formação inicial e há uma resolução diferente que discorre sobre a formação continuada, o que causa preocupação com relação à dissociação entre o processo inicial e continuado de formação. Ainda, a BNC-formação “configura uma perspectiva pedagógica ancorada em pressupostos do saber fazer, do fazer didático como um conjunto de técnicas” (p.373) que faz “[...] desaparecer do horizonte formativo a constituição de um professor com capacidades críticas, analíticas, reflexivas e criativas”. (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 374).

O discurso dos participantes da pesquisa corrobora com uma perspectiva de que ser professor perpassa as condições de saber fazer, de desenvolver habilidades e competências, pois ser professor para eles é:

Conduzir o aluno a ser um cidadão pensante, trilhar seu caminho por conta própria e entender o mundo ao seu redor. (Estudante 4)

É mostrar conhecimento de mundo, incentivar o pensamento criativo e crítico [...]. (Estudante 15)

É ser responsável em tornar os estudantes em pessoas críticas, acredito que ser professor é muito mais que apenas ensinar um estudante determinado conteúdo [...]. (Estudante 22)

Mediador do conhecimento e orientador da vida. (Estudante 26)

Ser professor é mais do que ser um mediador do conhecimento, é ser alguém que verdadeiramente se importa com os seus alunos. É necessário ter empatia acima de qualquer coisa. (Estudante 29)

É um ato político, no qual estamos intervindo em todo contexto social, não se limitando a sala de aula. O professor é responsável pela formação do sujeito, a forma com enxergamos o mundo e lidamos com nosso contexto. (Estudante 39)

A perspectiva dos estudantes para aquilo que é ser professor, se dispõe a uma formação contrária a imposta pela BNC-formação, a qual não prioriza a formação crítica dos estudantes. Hypolito (2019, p.199) afirmar que por conta da padronização, terceirização e precariedade dos processos formativos, “[...] a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e barato”, contudo, o autor reafirma que “[...] não se pode desistir da busca de uma educação social, coletiva, culturalmente relevante e que busque uma justiça curricular e social.” (p.199). Nesse viés, a resolução propõe, segundo Silva (2020, p.114) que “[...] a universidade, como lócus de formação docente, fique fora do escopo da política educacional pública” o que propiciará “[...] uma expansão da esfera privada de formar professores com maior exponencial da modalidade de Ensino a Distância (EaD)

Haja visto as enunciações feitas sobre a resolução nº 2 de 2019, visivelmente se percebe a falta de autonomia do professor diante sua formação e atuação docente ao bojo em que o processo de padronização e da implementação de políticas neoliberais ganham força no âmbito educacional e “[...] os professores são cada vez mais submetidos ao cerceamento de seu trabalho pedagógico, por meio do controle de material didático, do currículo (base) e da avaliação externa” (SILVA, 2020, p.117).

O desenvolvimento de uma formação que considera a prática é fundamental, como considerada pela nova diretriz. Entretanto, a busca pela reprodução e por soluções imediatas não qualificam o trabalho docente, visto que a representação sobre ser professor para esse grupo de licenciandos consiste em aprofundamento teórico, práticas que promovam o conhecimento do contexto e da realidade escolar, assim como os estudantes expressam seu compromisso e crença em um processo de formação crítico, reflexivo, contextualizado e transformador.

4.5 INFLUÊNCIA DA PANDEMIA DO COVID-19 NA FORMAÇÃO INICIAL

A pandemia mundial do Corona Vírus (COVID-19) que se iniciou no ano de 2020 no Brasil causou grandes modificações no sistema educacional brasileiro e a organização das instituições escolares se propuseram a atuar de forma diferentes em cada região e/ou estado.

No Paraná, as escolas da rede pública ficaram fechadas durante todo o ano e os estudantes da educação básica tiveram acesso a atividades a cada quinze dias, onde tinham que buscar suas atividades na escola e algumas séries tinham apoio de videoaulas para compreensão do conteúdo e desenvolvimento das atividades. As escolas da rede particular deram continuidade nos conteúdos por meio de interações on-line e atividades digitais nas plataformas de cada instituição.

Na Educação Superior, as universidades optaram por manter os estudos por meio de plataformas on-line, atividades assíncronas e desenvolvimento de leituras e questionários. Essas práticas deram continuidade nos estudos dos licenciandos da instituição pesquisada, porém, dividiram opiniões com relação à efetividade da aprendizagem no meio virtual.

Para alguns licenciandos o processo de continuidade dos estudos no modelo on-line virtual, se desenvolveu da seguinte maneira:

É muito complicado estudar licenciatura no período da pandemia, mas é interessante ver como os professores conseguem se adaptar, com diferentes maneiras e diferentes métodos de motivação. (Estudante 19)

Acredito que o novo formato de aula interferiu de maneira ruim as formações iniciais, mas por outro lado mostrou que é possível outros formatos de aula e que devemos nos atualizar conforme a necessidade. (Estudante 20)

Ambos os estudantes relatam que a pandemia interferiu no desenvolvimento de seus estudos. Contudo, fica evidente que para eles, os professores da universidade buscaram desenvolver estratégias metodológicas diferentes para inovar e motivar os alunos, quesito que dificilmente será possível ser feito diante as exigências tecnicistas da nova diretriz de formação. Ainda, a fala do participante 20 explicita a importância da análise de contexto, na qual diante a pandemia, os professores tiveram que inovar e buscar diferentes práticas para atingir os estudantes no novo ambiente de estudo e formação.

Por outro lado, o participante 51 relata que *a instabilidade tecnológica é um fator prejudicial neste processo* e o estudante 43 complementa:

É um período muito complicado, e tenho sentido a falta de flexibilidade de alguns professores da faculdade. Com eles querendo seguir um plano de ensino, sem levar em conta as

difficultades de estar vivendo nesse momento pandêmico, e com exigências pesadas. (Estudante 43)

Considero que a formação inicial poderia ser mais dinâmica com metodologias que sejam flexíveis aos alunos e que atraiam a atenção para a aprendizagem, muitas vezes só é jogado o conteúdo sem muita consideração com a aprendizagem do aluno (no caso a gente). (Estudante 40).

A perspectiva e frustração desses licenciandos reafirmam a representação do núcleo central desse grupo, pois indicam a importância da flexibilidade, empatia, amor e o respeito no processo de ensino e aprendizagem.

Outro fator de relevância e ênfase nas respostas dos estudantes sobre a influência da pandemia em sua formação, permeiam o processo do estágio na formação inicial.

A pandemia dificultou muito o processo de aprendizado, pois todos os estágios supervisionados foram de forma remota, não possibilitando um maior contato com os alunos. (Estudante 34)

Sinto que com essa pandemia as portas se fecharam para as experiências de estágio e não sei por onde começar após concluir a faculdade. (Estudante 40)

Os estágios obrigatórios nos dão conhecimento para uma vida acadêmica mais ampla, onde nós alunos podemos observar a verdadeira formação. (Estudante 50)

Os estágios supervisionados ampliam a visão escolar e permitem experiências. (Estudante 62)

Com as escolas fechadas, a pandemia impossibilitou a ida dos estudantes até as instituições escolares, consequentemente, o estágio perdeu sua força e significado, uma vez que tem como principal função levar os estudantes a conhecerem a realidade escolar na prática, com a “mão na massa”. No ano de 2022 aumentam as expectativas sobre a ida dos estudantes para a universidade, assim como voltem a funcionar normalmente os estágios obrigatórios.

É importante ressaltar que os reflexos desse tempo de pandemia serão visíveis quando os estudantes que participaram da pesquisa estiverem no processo final de sua formação e/ou quando já estiverem formados em buscando uma oportunidade de emprego, tornando esse tema um escopo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido na construção dessa dissertação buscou analisar as representações sociais de estudantes de licenciatura que frequentam do 3º ao 8º período do curso, sobre o termo indutor “ser professor”, em uma instituição privada do Sul do Brasil. Inicialmente, a pesquisa discorre sobre a história da formação de professores, as inquietações e anseios que permeiam a formação inicial, e, por fim, realiza um breve apanhado sobre o percurso política da formação inicial, o que possibilitou relacionar as temáticas e compreender as raízes dos processos que permeiam a formação atualmente.

A pesquisa teve como aporte teórico Teoria da Representação Social de Moscovici (1961), a qual auxiliou no processo de “[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p.380), e como instrumento de pesquisa o Teste de Evocação Livre de Palavras, pelo qual foram gerados os dados, a partir das respostas de estudantes de licenciatura por meio de um formulário do Google Forms, devido a pandemia do COVID-19 que se instaura no mundo.

No desenvolvimento dessa pesquisa são analisados aspectos sociais e políticos da formação de professores no Brasil, os quais demonstram que perspectivas educacionais do final século passado, voltadas à padronização dos processos educacionais e à mercantilização da educação, vêm ganhando força e reaparecem no cenário educacional pelas novas diretrizes de formação inicial de professores por estarem alinhadas à interesses e influências de políticas neoliberais.

O crescente desenvolvimento da ciência, da informática e da tecnologia, e influências do avanço da globalização e da ação de governantes que têm como fundamento políticas neoliberais, centraliza o papel da educação e do conhecimento como “[...] força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (OLIVEIRA, 2009, p.239-240). Nesse sentido, os processos educacionais e as políticas implementadas no Brasil, além de seguirem padrões internacionais, buscam por “[...] reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado” (OLIVEIRA, 2009, p.241) nos cursos e currículos de formação.

Contudo, as representações sociais ancoradas e objetivadas pelos estudantes de licenciatura participantes dessa pesquisa, ao serem evocadas prontamente, vinculam o “ser professor” a uma visão voltada à amorosidade,

respeito e aos processos de ensinar, mediar e aprender, que Freire (2016, p. 138) elenca serem fundamentais no processo educativo, mas que não podemos permitir que a “[...] afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício [...] de sua] autoridade”, bem como prevaleça a luta política por direitos e respeito à dignidade do exercício pedagógico.

A representação dos estudantes voltada à amorosidade segue o viés do “dom” e da “vocação” para ser professor, característica que tem influência histórica do século XVIII (ENS; GISI; EYNG, 2010) e que, muitas vezes, neutraliza a importância dos saberes especializados da profissão, e também, é motivo pelo qual estudantes de licenciaturas que não sejam da pedagogia, não tenham interesse por realizar disciplinas que se voltam para conteúdos pedagógicos.

A partir da reorganização das palavras evocadas pela ordem de importância, o núcleo central da representação mantém palavras de sentido afetivo, porém, são acrescentadas palavras como “pesquisador” e “reflexivo”, que conotam a visão dos estudantes como sendo estes também elementos fundamentais para a formação do professor. Inferimos que essa mudança demonstra a consciência dos estudantes em formação inicial acerca da relevância da pesquisa na formação, assim como impulsiona a uma perspectiva de estudos e formação permanente na profissão que escolheram.

A pesquisa e a reflexão são importantes no desenvolvimento de uma formação e construção de um profissional crítico, atento às novas demandas da sociedade contemporânea, além de ser fundamental no processo construção de sua identidade docente e “[...] tempo para formação-reflexão permitirá superar receituários, construindo autonomia profissional para a docência” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.71).

Alguns participantes relataram fragilidades no processo de formação docente, principalmente no tempo pandêmico, pois alertam que estão impossibilitados de realizar estágios em suas áreas, aspecto que dificulta a transposição do que se estuda na teoria, assim como, os estudantes encaram como um impasse a falta de vivência e de conhecimento sobre a organização e o funcionamento escolar de fato.

Dessa forma, a partir da pesquisa realizada, constatamos que a representação do grupo de futuros professores, não vão ao encontro das organizações políticas e sociais implementadas para formação inicial. O discurso dos estudantes elenca uma formação contextualizada, pautada no conhecimento

sobre a realidade escolar e adequação à metodologia, ao currículo, ao cuidado e ensino e para além disso, enunciam preocupações com o processo de formação contínua, permanente, crítica e reflexiva.

A BNC-Formação (BRASIL, 2019), política mais recente de formação inicial, prevê uma formação pautada em competências e habilidades que, após o processo de formação docente, podem vir a não atender às necessidades reais de atuação que os estudantes vão enfrentar na prática. Como citado no corpo do trabalho, Maués (2009, p. 293) explica sobre competências (saber fazer – conhecimento aprofundado) e habilidades (saber fazer – experiência) e infere que “[...] a oposição entre conhecimento e competência seria algo inexistente, tendo em vista que, para fazer face às ações indicadas, há necessidade de uma base teórica”.

Assim, em meio às proposições levantadas nesse estudo, elenco a preocupação com o direcionamento que está sendo dada à formação docente no Brasil e, conseqüentemente, como será a profissão do professor no futuro, pois é por meio do reconhecimento, reflexão e criticidade de sua prática que se caracteriza o professor e que se constitui sua identidade docente e criam-se condições de trabalho e valorização profissional..

Ressalta-se que a BNC-Formação foi instituída no final do ano de 2019 e assim, ainda não foi possível observar suas inferências na prática e nos currículos das IES. Sugere-se a partir da temática levantada e dos resultados obtidos, estudos com os egressos que completarem sua formação após a implementação da diretriz nos currículos dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações de Identidade Docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 579-594, out./dez., 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: 12 out. 2021.
- ARROYO, Miguel M. Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças. **Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.23, p.01-157, jan./jun.2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/issue/view/422/160>
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002, p.3-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, SP, v. 35, n. 126, p. 540-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 23.ed, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: ed.70, 2016.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação Continuada dos Professores e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Universitária Champagnat, 1996.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Verônica. **Desafios para a implantação da Educação Integral**: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*. [online]. 2012, n.45, p.111-123.

BRASIL. Presidência da República. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 31 de outubro de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 de abril de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 09, de 8 de maio de 2001. Define as 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, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 01, 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, 18 de fev. de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 22 set. 2021

BRASIL, Presidência da República. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 de janeiro de 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei

no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 de julho de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de educação básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010, seção 1, p.824, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de abril de 2013, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014, Seção 1 – Edição extra, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de dez. de 2017, Seção 1, p.146. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 set. 2020.

CARDOSO, Danielle Engel Cansian; ENS, Romilda Teodora; LIMA, Thalita Vianna de. Educação 2030: tendências, influências e ausências nas políticas de formação inicial de professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**. v. 21, n. 3, p. 1327-1349, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/cardoso-ens-lima.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, mar.2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924/10561>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, 296 p.

CUNHA, António Camilo Teles do Nascimento. **Ser professor**: bases de uma sistematização teórica. Braga, PT: Casa do Professor, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.24, n.85, p.1155-1177, dez.2003. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 03 set. 2021.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação de professores**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser Professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Editora Champagnat, 2011. p.79-100.

ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida. Representações Sociais e Visão Complexa: interface e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin. *In*: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações sociais**: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. V. 8, p. 89-107.

ENS, Romilda Teodora; PULIN, Elsa Mendes Pessoa; OLIVEIRA, J. L. . Políticas educacionais: um dos macrorreguladores para a ancoragem das representações sociais de “ser professor”. *In*: Maria de Lourdes Soares Ornellas. (Org.). **Representações sociais e educação**: letras imagéticas IV. 1. ed. Salvador: Edufba, 2017. v. 4, p. 217-230.

ENS, Romilda Teodora. RIBAS, Mariele Stiegler. OLIVEIRA, José Luis. TRINDADE, Rui. Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49, n.172, p. 260–283, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5675/pdf>. Acesso em: 17 de set. 2021.

ENS, Romilda Teodora. NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Políticas educacionais e a formação de professores no Brasil. **Educatio**, Anger, Fr, n.10. 2020. Disponível em: <http://revue-educatio.eu/wp/wp-content/uploads/2020/10/E-2.2P-Romilda-Teodora.pdf>.

ENS, Romilda Teodora; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira; LIMA, Thalita Vianna de; OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. Estudantes de licenciatura no

Brasil: Representações sociais sobre o “ser professor no futuro”. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 416- 438, jul./dez. 2020.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim; ENS, Romilda Teodora. **Creche e pré-escola**: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013 Disponível em: https://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2519.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, 143 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n.98, p-85-90, ago 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/798/809>. Acesso em: 25 set.2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

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: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 20 set.2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 297 p.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. 351 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GISI, Maria Lourdes. Política educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.11, p. 43-52, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/6860/6740>. Acesso em: 23 set. 2021.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n.º 2/2019 e os retrocessos na Formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 416 - 438, jul./dez. 2020.

HYPÓLITO, Álvaro M. BNCC, AGENDA GLOBAL E FORMAÇÃO DOCENTE. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187–201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 12 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo, SP: Cortez: 2016.

JODELET, Denise. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da universidade federal do Rio de Janeiro. *In*: Sousa, Clarilza Prado de *et. al.* **Representações sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p.11-33.

LEITE, Yoshie Ferrari. LIMA, Claudia Maria de. QUINTANILHA, Edson. MENIN, Maria Suzana. ZECHI, Juliana Matias. GUIMARÃES, Célia Maria. GOMES, Alberto Albuquerque. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Professores em formação e representações sociais sobre seus futuros alunos: diferenças entre estudantes de pedagogia e outras licenciaturas. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Ser Professor**: formação e os desafios na docência. Curitiba: Editora Champagnat, 2011. p.203-230.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Aceso em: 15 set. 2020.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./ abr. 2009. Disponível: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: Nóvoa; António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed, Lisboa: Dom Quixote, 1995 p. 51-78

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999. 271 p.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol.30, n. 106, p.15-35, jan./abr. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. **Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre função formativa na rede municipal de ensino de Curitiba**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017 Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000065/0000652e.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

NASCIMENTO-SCHULZE, Ciélia. Maria. Representações sociais da natureza e do meio ambiente. **Revista Ciências Humanas**. Florianópolis, SC, EDUFSC, Edição Especial Temática, n.3, p. 67-81, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24124/21519> Acesso em: 25 ago. 2020.

NOMA, Amelia Kimiko. BARBIERI, Aline Fabiane. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnault de. (Orgs.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: Eduem, 2017. v.2. (Políticas e gestão da Educação). p.19-39

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158 p.

OLIVEIRA João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser professor: Representações Sociais de Professores**. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. ENS, Romilda Teodora. Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central: contexto e interfaces. *In*: ENS, Romilda Teodora. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. vol 8. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 173-212.

RATINAUD, Pierre. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. *Software*, 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 18 set. 2020.

RIVAS, A. **América Latina después de PISA**: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2015. Disponível em: http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; KOGUTI, Maria Cristina; MANIESI, Paulo Sérgio. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22308/2528>. Acesso em: 20 set. 2020.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANDINI, Sabrina Plá. **PNAIC y las representaciones sociales de los profesores: como las políticas docentes están reestructurando la profesión**. 2020.137 f. Teses (Doutorado) – Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2020. Disponível em: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1980/te.1980.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANT'ANNA, H. C. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. *In*: AVELAR, L. *et al.* (Org.). **Psicologia Social: desafios contemporâneos**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do estado de São Paulo. Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. **Governo do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP. 12 de Março de 1890. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 08 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago.2021.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? **Diálogos Críticos**. Porto Alegre, v. 2, 183 p. Editora FI, 2020. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_b5a8740a4b0a4ae0a58087199eefbc6a.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Simone Gonçalves da; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Enem, certificação e trabalho docente na EJA. *In*: **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: Repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. P.281-314. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/politicas-de-avaliacao-curriculo-e-trabalho-docente-repercussoes-das-avaliacoes-externas-no-cotidiano-das-escolas-publicas/luciana-ufcg-2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SILVA, Edna Coimbra da; SILVA, Maria Eloísa da. A política educacional na Rede estadual de mato grosso: concepções gerencialistas e de performatividade na formação de professores. *In*: **Políticas de avaliação, currículo e trabalho docente: Repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. P.251-280. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/politicas-de-avaliacao-curriculo-e-trabalho-docente-repercussoes-das-avaliacoes-externas-no-cotidiano-das-escolas-publicas/luciana-ufcg-2.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOUZA, Clarilza Prado de; PESTANA, Maria Inês. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de educação pública**. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-151, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/527/448>. Acesso em: 30 out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, representações individuais e comportamento. **Revista interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p.379-390, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

WACHELKE, João Fernando Rech; 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. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	
1- Gênero: ☐ feminino ☐ masculino ☐ outro	2- Idade: _____
3 - Você se considera:	☐ branco. ☐ pardo. ☐ negro. ☐ amarelo. ☐ indígena.
4 - Estado civil:	☐ solteiro (a). ☐ viúvo (a) ☐ casado (a) ou união estável. ☐ separado(a). ☐ outro. Qual? _____
5 - Filhos:	☐ sim. Quantos? _____ ☐ não
6 - Renda mensal da família, incluindo você: *Salário mínimo nacional como referência (2020) R\$1.045,00	☐ Até 3 salários mínimos. ☐ De 3 a 10 salários mínimos. ☐ De 11 a 20 salários mínimos. ☐ De 21 a 30 salários mínimos. ☐ Mais de 30 salários mínimos. ☐ Não sei.
7- Qual curso de licenciatura você faz? _____	
8 – Na educação básica, você estudou:	☐ apenas escola pública ☐ apenas escola privada ☐ escola pública e privada
9 – Você escolheu estudar nessa instituição? Por quê?	☐ Não ☐ Sim. Por quê? _____ _____ _____ _____
10 – Em qual período do seu curso você está?	☐ 1 ou 2 período ☐ 3 ou 4 período ☐ 5 ou 6 período ☐ 7 ou 8 período ☐ Não sigo os períodos sequenciais
11 – Você se sente preparado para atuar na profissão docente? Por quê?	☐ Sim ☐ Não Por quê? _____ _____ _____ _____
12 – Você acredita que o estágio obrigatório e a inserção dos estudantes nas instituições escolares contribuem para a sua formação?	☐ sim ☐ não Por quê? _____ _____ _____ _____

	_____.
13 – Você acredita que o curso de licenciatura que você faz enfatiza mais:	☐ conhecimentos específicos da área ☐ conhecimentos pedagógicos ☐ conhecimentos específicos e pedagógicos na mesma proporção
14 – Para você, o que é SER PROFESSOR?	
15 - Você tem alguma consideração sobre a formação inicial para estudantes de licenciatura em tempo de pandemia? Por favor não deixe de responder.	

Disponibilizado pela plataforma do Google Formulário em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfF6tqTbkESke1Y5b7haKd_7gTLWceNmP0W_Y0xkgjV6HJHAQ/formResponse

APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Teste de evocação livre de palavras



Essa seção tem por finalidade compreender as Representações Sociais dos estudantes sobre sua formação inicial.

TERMO INDUTOR - "SER PROFESSOR"

Escreva CINCO palavras que lhe vêm à mente em relação à "SER PROFESSOR":

Texto de resposta curta

Escreva novamente as palavras da pergunta anterior, ENUMERANDO as palavras com o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a segunda palavra de maior importância, e assim por diante até a quinta palavra.

Texto de resposta curta

Escreva a palavra que você considerou mais importante:

Texto de resposta curta

Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com o termo indutor dito anteriormente (SER PROFESSOR).

Texto de resposta curta

Disponibilizado pela plataforma do Google Formulário em:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfF6tgTbkESke1Y5b7haKd_7gTLWceNmP0W_Y0xkgjV6HJHAQ/formResponse

APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES – OME

1	flexibilidade	preocupados	criativo	dedicação	determinação
2	flexibilidade	preocupados	criativo	dedicação	determinação
3	ensinar	transmitir	guiar	educação	libertar
4	ensinar	conduzir	mediador	instigar	formar
5	aprender	saber	conhecimento	profissão	orgulho
6	amor	dedicação	paciência	organização	sabedoria
7	amor	ensinar	herói	referência	futuro
8	solidario	companheiro	conhecimento	leitura	pesquisador
9	mediador	formador	instrutor	facilitador	auxiliar
10	ensinar	escola	comunidade	postura	compromisso
11	dedicação	superação	amor	orientação	satisfação
12	sonho	amor	crescimento	apoio	alunos
13	paciência	compreensão	conhecimento	aprender	empatia
14	ensinar	aprender	compreensão	paciência	não julgar
15	aprender	dedicação	amor	estudo	planejamento
16	amor	libertar mentes	incentivar	expandir horizontes	autonomia
17	ensinar	aprender	compartilhar	influenciar	exemplo
18	ensinar	aluno	respeito	entender	reflexivo
19	estudo	aula	esforço	injustiçado	cansaço
20	respeito	conhecimento	transformacao	dedicação	humanidade
21	educação	pilar	inspiração	amigo	inovador
22	altruismo	virtude	coragem	dom	iniciativa
23	mediador	coparticipante	mentor		
24	sonho	amor	crescimento	apoio	alunos
25	aula	didática	prática	humanidade	conhecimento
26	orientação	paciência	compreensão	doar	amor
27	educação	respeito	sociedade	dedicação	pesquisador
28	ensinar	empatia	carinho	conhecimento	exemplo
29	mediador	conhecimento	empatia	propósito	profissionalismo
30	amor	mudança	confiança	conhecimento	diálogo
31	sala de aula	plano de aulas	alunos	pesquisador	
32	eficiência	amor	humanidade	domínio	compreensão
33	respeito	maleabilidade	paciência	disponibilidade	compreensão
34	amor	libertar mentes	incentivar	expandir horizontes	autonomia
35	mediador	apoio	axuliar	incentivar	amor
36	responsabilidade	empatia	respeito	conhecimento	desenvolvimento
37	ensinar	ressignificar	experiençar	aprender	troca de saberes
38	conhecimento	aprender	compreensão	multitarefa	esforço
39	responsabilidade	paradigmas	persistência	invisibilidade	necessário
40	mediador	flexibilidade	compreensão	gratificante	difícil
41	ensinar	influenciar	agir	corrigir	presença
42	ensinar	aprender	guiar	saber	preparação
43	flexibilidade	respeito	empatia	compreensão	mediador
44	amor	ensinar	dedicação	educação	vida
45	afetividade	empatia	respeito	amigo	flexibilidade
46	responsabilidade	conhecimento	metodologia	empatia	flexibilidade
47	críticidade	criativo	reflexivo	escutar	dar voz
48	amor	dedicação	respeito	compromisso	ética
49	político	reflexivo	mediador	conjunto	processo

50	pesquisador	conhecimento	preparação	dedicação	esforço
51	ensinar	aprender	conviver	dedicação	paciência
52	afetividade	inspiração	reflexivo	ensinar	representatividade
53	dedicação	atencao	carisma	determinação	amor
54	inspiração	espelho	provas	mediador	amigo
55	representatividade	responsabilidade	criativo	amor	formador
56	educador	amigo	ouvinte	pesquisador	axuliar
57	mestre	amor	dedicação	empatia	axuliar
58	exemplo	superação	dedicação	compromisso	conhecimento
59	dedicação	conhecimento	pesquisador	reflexivo	compromisso
60	dedicação	compromisso	ética	estudo	conhecimento
61	dedicação	conhecimento	pesquisador	reflexivo	compromisso
62	ensinar	aprender	compartilhar	influenciar	exemplo

APÊNDICE D – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA - OMI

1	determinação	dedicação	preocupados	criativo	flexibilidade
2	determinação	dedicação	preocupados	criativo	flexibilidade
3	educação	guiar	libertar	ensinar	transmitir
4	instigar	conduzir	mediador	ensinar	formar
5	orgulho	conhecimento	profissão	aprender	saber
6	amor	sabedoria	dedicação	organização	paciência
7	amor	herói	referência	futuro	ensinar
8	leitura	pesquisador	conhecimento	companheiro	solidario
9	facilitador	mediador	instrutor	auxiliar	formador
10	compromisso	ensinar	escola	comunidade	postura
11	amor	dedicação	orientação	superação	satisfação
12	amor	apoio	alunos	crescimento	sonho
13	conhecimento	empatia	paciência	aprender	compreensão
14	não julgar	ensinar			
15	dedicação	amor	aprender	estudo	planejamento
16	expandir horizontes	autonomia	amor	libertar mentes	incentivar
17	ensinar	compartilhar	influenciar	aprender	exemplo
18	ensinar	reflexivo	respeito	aluno	entender
19	estudo	esforço	aula	injustiça	cansaço
20	respeito	conhecimento	dedicação	humanidade	transformacao
21	pilar	educação	inspiração	inovador	amigo
22	altruismo	virtude	coragem	dom	iniciativa
23	mediador	mentor	co-participante		
24	amor	apoio	alunos	crescimento	sonho
25	humanidade	conhecimento	didática	prática	aula
26	amor	orientação	compreensão	paciência	doar
27	educação	respeito	dedicação	pesquisador	sociedade
28	empatia	ensinar	carinho	exemplo	conhecimento
29	propósito	empatia	profissionalismo	mediador	conhecimento
30	amor	confiança	mudança	diálogo	conhecimento
31	pesquisador	plano de aula	alunos	sala de aula	
32	humanidade	eficiência	amor	domínio	compreensão
33	paciência	respeito	maleabilidade	disponibilidade	compreensão
34	expandir horizontes	autonomia	amor	libertar mentes	incentivar
35	amor	incentivar	mediador	apoio	axuliar
36	empatia	responsabilidade	respeito	desenvolvimento	conhecimento
37	trocas de saberes	ensinar	experenciar	ressignificar	aprender
38	aprender	conhecimento	compreensão	multitarefa	esforço
39	responsabilidade	necessário	paradigma	persistência	invisibilidade
40	compreensão	flexibilidade	mediador	gratificante	difícil
41	presença	influenciar	ensinar	corrigir	agir
42	ensinar	saber	aprender	preparação	guiar
43	empatia	respeito	flexibilidade	compreensão	mediador
44	amor	vida	dedicação	ensinar	educação
45	afetividade	amigo	empatia	respeito	flexibilidade
46	empatia	flexibilidade	responsabilidade	conhecimento	metodologia
47	escutar	críticidade	reflexivo	dar voz	criativo
48	amor	dedicação	respeito	ética	compromisso

49	reflexivo	processo	político	mediador	conjunto
50	esforço	preparação	conhecimento	pesquisador	dedicação
51	paciência	aprender	ensinar	conviver	dedicação
52	representatividade	afetividade	reflexivo	ensinar	inspiração
53	amor	dedicação	determinação	atenção	carisma
54	inspiração	mediador	amigo	espelho	provas
55	representatividade	amor	responsabilidade	formador	criativo
56	educador	pesquisador	amigo	ouvinte	axiliar
57	amor	dedicação	empatia	axiliar	mestre
58	conhecimento	dedicação	compromisso	exemplo	superação
59	dedicação	pesquisador	reflexivo	conhecimento	compromisso
60	dedicação	estudo	conhecimento	compromisso	ética
61	dedicação	pesquisador	reflexivo	conhecimento	compromisso
62	ensinar	compartilhar	influenciar	aprender	exemplo

**APÊNDICE E – LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS A PARTIR DO
TERMO INDUTOR “SER PROFESSOR”**

CORPUS ORIGINAL	FREQUÊNCIA	CORPUS FINAL
Flexível	1	Flexibilidade
Flexíveis	2	
Flexibilidade	3	
Ensino	3	Ensinar
Ensinar	12	
Educar	1	Educação
Educação	3	
Amar	4	Amor
Amor	12	
Amado	1	
Comprometido	2	Compromisso
Comprometimento	1	
Compromisso	2	
Compromisso social	1	
Determinado	1	Determinação
Determinação	1	
Conhecer	1	Conhecimento
Conhecimento	14	
Repasse de conhecimento	1	
Dedicados	2	Dedicação
Dedicação	15	
Estudantes	1	Aluno
Aluno	3	
Estudo	2	Estudo
Estudar	1	
Responsável	1	Responsabilidade
Resposabilidade	3	
Mediação	1	Mediador
Mediar	2	
Mediador	6	
Ser humano	1	Humanidade
Humanidade	2	
Pesquisa	3	Pesquisador
Pesquisador	4	
Aprender	7	Aprender
Aprendizado	2	
Compreensibilidade	1	Compreensão

Compreender	2	
Compreensão	3	
Compreensivo	1	
Afeto	1	Afetividade
Afetividade	1	
Reflexão	2	Reflexivo
Reflexivo	4	
Preparo	1	Preparação
Preparação	1	
Pessoa muito importante	1	Representatividade
Representatividade	1	
Guia	1	Guiar
Guiar	1	
Apoio	2	Apoio
Apoiar	1	
Orientação	1	Orientação
Orientar	1	
Amigo	3	Amigo
Amizade	1	
Criativo	3	Criativo
Criatividade	1	
Auxiliar	2	Auxiliar
Ajudar	1	
Ajudador	1	
Libertar	1	Libertar
Libertar mentes	2	

APÊNDICE F – PALAVRA MAIS IMPORTANTE PARA O ESTUDANTE

PALAVRA MAIS IMPORTANTE	
1	Determinados
2	Determinados
3	educar
4	Instigar
5	Orgulho
6	amor
7	Amar
8	Conhecimento
9	Facilitador
10	Compromisso social
11	Amor
12	Amor
13	Conhecimento
14	Não fazer julgamentos
15	Dedicação
16	expandir horizontes
17	Ensinar
18	REFLEXÃO
19	Estudar
20	respeito
21	Pilar
22	Altruísmo
23	Mediador
24	Amor
25	Ser humano
26	Amor
27	Educação
28	Empatia
29	Propósito
30	Confiança
31	Pesquisador
32	Humanidade
33	Maleabilidade
34	expandir horizontes
35	Incentivar
36	Conhecimento
37	Trocas (saberes)
38	Compreender
39	Paradigma
40	Compreensivo
41	Ter presença
42	Ensinar
43	Empatia
44	Amor
45	Afetividade
46	Empatia.
47	Escutar
48	Amor
49	Reflexivo

50	Conhecimento
51	Paciência
52	Representatividade
53	Amor
54	Inspiração
55	Pessoa muito importante
56	Educador
57	Amor
58	Conhecimento
59	Dedicação
60	Dedicação
61	Dedicação
62	Ensinar

APÊNDICE G – ORGANIZAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE MANUAL – OME

PALAVRA	NR	F	OME	Q4C
alunos	2	4	3,75	2º periferia
alunos	3			
alunos	5			
alunos	5			
amigo	2	4	3,75	2º periferia
amigo	4			
amigo	4			
amigo	5			
amor	1	17	2,35	NC
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	2			
amor	2			
amor	2			
amor	2			
amor	3			
amor	3			
amor	4			
amor	5			
amor	5			
amor	5			
apoio	2	3	3,33	2º periferia
apoio	4			
apoio	4			
aprender	1	10	2,2	NC
aprender	1			
aprender	2			
aprender	2			
aprender	2			
aprender	2			
aprender	2			
aprender	2			
aprender	4			
aprender	4			
auxiliar	5	4	4,5	2º periferia
auxiliar	3			
auxiliar	5			
auxiliar	5			

compreensão	2	8	3,5	1ª periferia
compreensão	3			
compreensão	3			
compreensão	3			
compreensão	3			
compreensão	4			
compreensão	5			
compreensão	5			
compromisso	2	6	4,17	1ª periferia
compromisso	4			
compromisso	4			
compromisso	5			
compromisso	5			
compromisso	5			
conhecimento	1	16	3,06	1ª periferia
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	3			
conhecimento	3			
conhecimento	3			
conhecimento	4			
conhecimento	4			
conhecimento	4			
conhecimento	5			
conhecimento	5			
conhecimento	5			
criativo	2	4	2,75	zona de contraste
criativo	3			
criativo	3			
criativo	3			
dedicação	1	17	2,59	NC
dedicação	1			
dedicação	1			
dedicação	1			
dedicação	1			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	3			
dedicação	3			
dedicação	3			

dedicação	4			
dedicação	4			
dedicação	4			
dedicação	4			
dedicação	4			
dedicação	4			
determinação	4	3	4,67	2º periferia
determinação	5			
determinação	5			
educação	1	4	2,5	zona de contraste
educação	1			
educação	4			
educação	4			
empatia	2	8	3,13	1º periferia
empatia	2			
empatia	2			
empatia	3			
empatia	3			
empatia	4			
empatia	4			
empatia	5			
ensinar	1	15	1,33	NC
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	2			
ensinar	2			
ensinar	4			
esforço	3	3	4,33	2º periferia
esforço	5			
esforço	5			
estudo	1	3	3	2º periferia
estudo	4			
estudo	4			
exemplo	1	4	4	2º periferia
exemplo	5			
exemplo	5			

exemplo	5			
flexibilidade	1	6	2,5	NC
flexibilidade	1			
flexibilidade	1			
flexibilidade	2			
flexibilidade	5			
flexibilidade	5			
humanidade	3	3	4	2º periferia
humanidade	4			
humanidade	5			
incentivar	3	3	3,33	2º periferia
incentivar	3			
incentivar	4			
influenciar	2	3	3,33	2º periferia
influenciar	4			
influenciar	4			
inspiração	1	3	2	zona de contraste
inspiração	2			
inspiração	3			
libertar	5	3	3	2º periferia
libertar	2			
libertar	2			
mediador	1	9	2,22	NC
mediador	1			
mediador	1			
mediador	1			
mediador	1			
mediador	3			
mediador	3			
mediador	4			
mediador	5			
paciência	1	6	3	1º periferia
paciência	2			
paciência	3			
paciência	3			
paciência	4			
paciência	5			
pesquisador	1	7	3,57	1º periferia
pesquisador	3			
pesquisador	3			
pesquisador	4			
pesquisador	4			
pesquisador	5			
pesquisador	5			
reflexivo	2	6	3,5	1º periferia

reflexivo	3			
reflexivo	3			
reflexivo	4			
reflexivo	4			
reflexivo	5			
respeito	1	8	2,25	NC
respeito	1			
respeito	2			
respeito	2			
respeito	3			
respeito	3			
respeito	3			
respeito	3			
responsabilidade	1	4	1,25	zona de contraste
responsabilidade	1			
responsabilidade	1			
responsabilidade	2			

APÊNDICE H - ORGANIZAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE MANUAL – OMI

PALAVRA	NR	F	OMI	Q4C
alunos	4	4	3,25	2º periferia
alunos	3			
alunos	3			
alunos	3			
amigo	2	4	3,25	2º periferia
amigo	3			
amigo	3			
amigo	5			
amor	1	17	1,47	NC
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	1			
amor	2			
amor	2			
amor	3			
amor	3			
amor	3			
amor	1			
apoio	2	3	2,67	Zona de contraste
apoio	2			
apoio	4			
aprender	1	9	3,33	1º periferia
aprender	2			
aprender	3			
aprender	3			
aprender	4			
aprender	4			
aprender	4			
aprender	4			
aprender	5			
auxiliar	4	4	4,50	2º periferia
axuliar	4			
axuliar	5			
axuliar	5			
compreensão	1	7	3,71	1º periferia

compreensão	3			
compreensão	3			
compreensão	4			
compreensão	5			
compreensão	5			
compreensão	5			
compromisso	3	6	3,83	1ª periferia
compromisso	4			
compromisso	5			
compromisso	5			
compromisso	5			
compromisso	1			
conhecimento	1	16	3,19	1ª periferia
conhecimento	1			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	2			
conhecimento	3			
conhecimento	3			
conhecimento	3			
conhecimento	4			
conhecimento	4			
conhecimento	4			
conhecimento	5			
conhecimento	5			
conhecimento	5			
conhecimento	5			
criativo	4	4	4,50	2ª periferia
criativo	4			
criativo	5			
criativo	5			
dedicação	1	17	2,35	NC
dedicação	1			
dedicação	1			
dedicação	1			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	2			
dedicação	3			
dedicação	3			
dedicação	3			

dedicação	3			
dedicação	5			
dedicação	5			
determinação	1	3	1,67	Zona de contraste
determinação	1			
determinação	3			
educação	1	4	2,25	Zona de contraste
educação	1			
educação	2			
educação	5			
empatia	1	8	1,75	NC
empatia	1			
empatia	1			
empatia	1			
empatia	2			
empatia	2			
empatia	3			
empatia	3			
ensinar	1	15	2,60	NC
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	1			
ensinar	2			
ensinar	2			
ensinar	2			
ensinar	2			
ensinar	3			
ensinar	3			
ensinar	4			
ensinar	4			
ensinar	4			
ensinar	4			
ensinar	5			
esforço	1	3	2,67	Zona de contraste
esforço	2			
esforço	5			
estudo	1	3	2,33	Zona de contraste
estudo	2			
estudo	4			
exemplo	4	4	4,50	2ª periferia
exemplo	4			
exemplo	5			
exemplo	5			
flexibilidade	2	6	3,67	1ª periferia
flexibilidade	2			
flexibilidade	3			

flexibilidade	5			
flexibilidade	5			
flexibilidade	5			
humanidade	1	3	2,00	Zona de contraste
humanidade	4			
humanidade	1			
incentivar	2	3	4,00	2ª periferia
incentivar	5			
incentivar	5			
influenciar	2	3	2,67	Zona de contraste
influenciar	3			
influenciar	3			
inspiração	1	3	3,00	2ª periferia
inspiração	3			
inspiração	5			
libertar	3	3	3,67	2ª periferia
libertar	4			
libertar	4			
mediador	1	9	3,00	1ª periferia
mediador	2			
mediador	2			
mediador	3			
mediador	3			
mediador	3			
mediador	4			
mediador	4			
mediador	5			
paciência	1	5	2,80	Zona de contraste
paciência	1			
paciência	3			
paciência	4			
paciência	5			
pesquisador	1	7	2,43	NC
pesquisador	2			
pesquisador	2			
pesquisador	2			
pesquisador	2			
pesquisador	4			
pesquisador	4			
reflexivo	2	6	2,50	NC
reflexivo	3			
reflexivo	3			
reflexivo	3			
reflexivo	3			
reflexivo	1			
respeito	1	8	2,50	NC

respeito	2			
respeito	2			
respeito	2			
respeito	3			
respeito	3			
respeito	3			
respeito	4			
responsabilidade	1	4	2,25	Zona de contraste
responsabilidade	2			
responsabilidade	3			
responsabilidade	3			

ANEXO A – PARECER SUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR

	Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/ PR													
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP															
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA															
Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE "SER PROFESSOR"															
Pesquisador: THALITA VIANNA DE LIMA															
Área Temática:															
Versão: 1															
CAAE: 46143421.4.0000.0020															
Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR															
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio															
DADOS DO PARECER															
Número do Parecer: 4.698.826															
Apresentação do Projeto:															
Título: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE "SER PROFESSOR"															
Mestranda em Educação: THALITA VIANNA DE LIMA															
Orientadora: ROMILDA TEODORA ENS															
CAAE: 46143421.4.0000.0020															
Extraído de PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1741898.PDF:															
Desenho:															
"O presente estudo é de natureza psicossocial, está aliada à abordagem estrutural (ABRIC, 2000) da Teoria das Representações Sociais – TRS, apoiando-se na utilização do método hermenêutico crítico. A TRS possui diferentes abordagens para embasar os estudos acerca da teoria. Na presente pesquisa, será utilizada a abordagem estrutural, influenciada também por Abrid (2000) para realizar a análise prototípica das evocações e a análise de similitude sobre as possíveis representações sociais dos estudantes de licenciatura. O método Hermenêutico crítico irá auxiliar na interpretação e compreensão dos discursos dos estudantes, visto que vai muito além da análise de textos, esse método busca compreender e															
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155</td> <td>CEP: 80.215-001</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Prado Velho</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td>UF: PR</td> <td>Município: CURITIBA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (41)3271-2103</td> <td>Fax: (41)3271-2103</td> <td>E-mail: nep@pucpr.br</td> </tr> </table>				Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155		CEP: 80.215-001	Bairro: Prado Velho			UF: PR	Município: CURITIBA		Telefone: (41)3271-2103	Fax: (41)3271-2103	E-mail: nep@pucpr.br
Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155		CEP: 80.215-001													
Bairro: Prado Velho															
UF: PR	Município: CURITIBA														
Telefone: (41)3271-2103	Fax: (41)3271-2103	E-mail: nep@pucpr.br													

	Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PUC/ PR	
---	---	---	---

Continuação do Parecer: 4.058.026

o "ser professor", identificando de que forma tais representações se expressam no contexto da BNC-formação. Para tanto, inicialmente será caracterizado e contextualizado o "ser professor" e identidade docente. Em seguida, será identificado e analisado o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos licenciandos sobre "ser professor" e por fim, serão relacionados os elementos estruturais do núcleo central das representações sociais dos licenciandos com a BNC-formação, proposta pela resolução do CNE/CP nº 02/2019. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem por suporte a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais (ABRIC, 2000) e análise pautada na hermenêutica crítica (RIBAS, 2017). Na produção dos dados serão utilizados um teste de associação livre de palavras (VÉRGES, 1992) com o termo indutor "ser professor" e um questionário sociodemográfico com questões abertas. Os dados coletados serão processados pelo software IRAMUTEQ (2009). O resultado da análise prototípica e da análise de similitude, analisados a partir da hermenêutica crítica, serão discutidos tendo como principal aporte teórico Alves-Mazzotti (2007), Marcelo (2009), Gatti (2010) e Romanowski et al. (2017) para embasar a temática de formação de professores. Sobre a Teoria das Representações Sociais, destaca-se os autores: Moscovici (2001; 2003), Sá (1996), Abric (1994a; 2000), Jodelet (2011), Ens e Behrens (2013), entre outros. Espera-se ampliar a pesquisa com relação ao tema "ser professor" e identidade docente no período da formação inicial dos estudantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem considerações.

Recomendações:

Incluir uma pergunta no questionário para o participante da pesquisa deixar o seu e-mail para que seja possível enviar o TCLE.

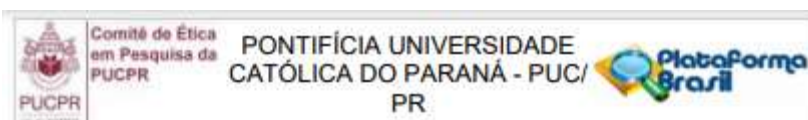
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 466/12, o Comitê de

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155	CEP: 80.215-001
Bairro: Prado Velho	
UF: PR	Município: CURITIBA
Telefone: (41)3271-2103	Fax: (41)3271-2103 E-mail: nep@pucpr.br



Continuação do Parecer: 4.608.828

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.

Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1741898.pdf	27/04/2021 13:24:33		Aceito
Folha de Rosto	COMITE_DE_ETICA_THALITA_VIANN A.pdf	27/04/2021 13:21:55	THALITA VIANNA DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_THALITA_VIANNA_DE_LIM A.pdf	26/04/2021 01:52:38	THALITA VIANNA DE LIMA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_PESQUISA.pdf	26/04/2021 00:49:47	THALITA VIANNA DE LIMA	Aceito
Outros	TCUD_Termo_comp_uso_de_dados.pdf	26/04/2021 00:42:10	THALITA VIANNA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Maiores_de_18_anos.pdf	26/04/2021 00:39:42	THALITA VIANNA DE LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	25/04/2021 23:32:53	THALITA VIANNA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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: nep@pucpr.br

ANEXO B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA SOBRE “SER PROFESSOR”, que tem como objetivo analisar a representação social de estudantes de licenciatura acerca da constituição identitária do “ser professor”, identificando de que forma tais representações se expressam no contexto da Base Nacional Comum de formação de professores. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque está inserida no campo da História e Política da educação, sendo relevante para aprofundar os estudos sobre a temática da construção da identidade docente no processo de formação inicial, analisando os impactos das políticas nesse cenário e quais as influências para o desenvolvimento e progresso da educação.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será de responder a um teste de evocação livre de palavras (perguntas a serem respondidas a partir de um termo indutor informado) e um questionário do perfil do participante, por meio do Formulário do Google – Google Forms que será disponibilizado por e-mail. Será solicitado acesso a lista de e-mail dos licenciando para os coordenadores de curso da escola de humanidades da referida instituição onde o estudo será realizado. Estima-se o tempo de 15 minutos para responder ao formulário. A coleta dos dados será realizada exclusivamente por meio do questionário *online*, disponibilizado via internet, com os estudantes de licenciatura de uma instituição de Ensino Superior privada do município de Curitiba, sem contato e encontros presenciais.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: o aprofundamento nos estudos sobre a importância da formação inicial para os professores, bem como discussões e reflexões sobre a influência da política educacional na formação, não havendo benefício financeiro ao participante. Bem como, é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como constrangimento em responder questões, pois estas podem suscitar algum conteúdo que o participante não tenha conhecimento. Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: manter o sigilo dos dados coletados e fornecer informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: em dinheiro e/ou por meio de transferência bancária.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: a mestrande Thalita Vianna de Lima, com ela você poderá manter contato pelo telefone (41) 99242-0672, no endereço Rua dos Sabiás, nº 465 – São José dos Pinhais – PR, 83045-610 e sua orientadora Profª Dra. Romilda Teodora Ens, pelo telefone (41) 99631-6669, no endereço R. Imaculada Conceição, 1155 - Prado Velho, Curitiba - PR, 80215-901, ambas são vinculadas à Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR e com eles você poderá manter contato pelos telefones

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado 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.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO C – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA RESOLUÇÃO Nº 02/2019

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

ANEXO D – HABILIDADES DE CADA COMPETÊNCIA DA RESOLUÇÃO Nº 02/2019

I. DIMENSÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar. 1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo. 1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; 1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa. 1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.
1.3 Reconhecer os contextos	1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulam com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.

2. DIMENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC. 2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência. 2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes. 2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. 2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes. 2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente. 2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes. 2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes. 2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes. 2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. 2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica. 2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis. 2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC. 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. 2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. 2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente. 2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino. 2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

3. DIMENSÃO DO ENGAJAMENTO PROFISSIONAL	
Competências Específicas	Habilidades
3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. 3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais. 3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral. 3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.
3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-raciais praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.
	3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.
3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade	3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.