

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

**SUELI PEREIRA DONATO**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTEs**

**CURITIBA**

**2013**

**SUELI PEREIRA DONATO**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE:  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTES**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Romilda Teodora Ens

**CURITIBA**

2013

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

D677p  
2013

Donato, Sueli Pereira  
Políticas de formação inicial e profissionalidade docente : representações  
sociais de professores iniciantes / Sueli Pereira Donato ; orientadora, Romilda  
Teodora Ens. – 2013.  
177 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2013  
Bibliografia: f. 154-167

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

CDD 20. ed. – 370

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 720  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Sueli Pereira Donato**

Aos trinta dias do mês de outubro do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng para examinar a Dissertação da candidata **Sueli Pereira Donato**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E PROFISSIONALIDADE DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTEs", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

Recomenda-se a publicação da dissertação sob forma de artigos em eventos científicos e periódicos, que também em capítulos de livros

Presidente:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens



Convidado Externo:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin



Convidado Interno:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng



  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGE/PUCPR

Dedico esta dissertação a todos que me  
incentivaram e apoiaram para a  
concretização deste sonho!

Aos meus pais, Edite e Benedito, que mesmo  
com pouca escolaridade, foram a base que  
sedimentou o meu caráter e a minha  
formação humana.

Em especial, ao meu querido filho,  
Raul Donato, símbolo de amor infinito e  
que soube reconhecer o meu esforço sempre  
me ajudando e seguindo o exemplo  
na busca do conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

Desde o início da graduação em Pedagogia (2007) até o início deste curso de mestrado (2013), muitas foram as dificuldades que pareciam intransponíveis exigindo um exercício de contínua superação. Aos poucos, estas dificuldades foram pacientemente enfrentadas na medida em que passei a vê-las como desafios, incentivada pela convivência e companheirismo de pessoas que me ajudaram ao longo deste período, tornar realidade este trabalho. Diante disso, agradeço primeiramente à Deus, minha fonte de alegria, inspiração e coragem para enfrentar os desafios decorridos do processo e, por colocar-me num círculo de pessoas tão especiais e que foram essenciais para que esse estudo se tornasse possível.

Agradeço com imenso carinho a minha querida orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Romilda Teodora Ens, com quem aprendi os primeiros passos em pesquisa me incentivando sempre para a busca contínua do saber. Também aprendi com seu exemplo de pessoa humana, sensata, e por demonstrar o que lhe é nato: compromisso político com a profissão, sabedoria, generosidade e por estar sempre presente, com suas valiosas orientações e reflexões em todas as etapas deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, agradeço imensamente por participar da minha banca de projeto, qualificação e defesa com atenção e delicadeza nas orientações e sempre com um olhar crítico e construtivo durante todo o processo, proporcionando o enriquecimento deste trabalho e, sobretudo, por suas valiosas contribuições na etapa de qualificação. Minha eterna gratidão e admiração!

À professora Dr.<sup>a</sup> Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, que aceitou o convite para participar da banca de qualificação e defesa, em tempo recorde, com enorme carinho e profissionalismo. Agradeço também por suas valiosas contribuições e reflexões suscitadas no grupo de pesquisa (POFORS), contribuindo imensamente na elaboração deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, com quem tive o grato prazer de conviver e aprender durante as disciplinas do mestrado, em especial ao professor Dr. Peri Mesquida pelas reflexões suscitadas e contribuições no decorrer do curso que me inquietavam direcionando para uma busca contínua do conhecimento.

À Silvana do Rocio Andretta Ribeiro, exemplo de gestora do Colégio Medianeira (educação infantil e ensino fundamental), mulher determinada, crítica e solidária. Agradeço com carinho por acreditar em mim enquanto professora iniciante e, apoiar-me incondicionalmente para a concretização deste curso. Meus sinceros agradecimentos, respeito e admiração!

À querida amiga Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto o meu sincero agradecimento pelo conhecimento compartilhado, pelo apoio incondicional na concretização deste trabalho, bem como, pelas discussões realizadas em nosso grupo de pesquisa (POFORS).

Ao departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação na pessoa de Simone Withers e Marília Marques Mira, pelos encaminhamentos e orientações quanto a obtenção da autorização para realização desta pesquisa.

À todas as diretoras e pedagogas das escolas municipais de Curitiba participantes desta pesquisa que me acolheram para a realização deste trabalho, bem como, os professores iniciantes que gentilmente, contribuíram para que a coleta de dados fosse possível.

Ao meu querido filho Raul Donato! Agradeço imensamente por seu imenso companheirismo e compreensão pela minha ausência neste tempo de lutas e conquistas e, até mesmo, pelos momentos de silêncio que as situações exigiam para estudos na construção deste trabalho.

À querida amiga Thais Pacievitch – surpresa da Pedagogia e amiga de todas as horas. Obrigada pelos incentivos para o ingresso no mestrado, pelas reflexões suscitadas e contribuições para este trabalho. Aprendi muito com você!

À uma amiga especial, Marciele Stiegler Ribas, obrigada por sua amizade, pelas aprendizagens compartilhadas, pela torcida constante, por sua generosidade e ajuda na pesquisa de campo.

Meu agradecimento especial, também, À Monica Bardhal, pela amizade cultivada, pelo carinho e trocas de experiências. Além da ajuda nas horas mais inesperadas.

À Silvia Vasconcellos, por sua amorosidade, amizade e incentivo na busca do Mestrado.

Às queridas amigas do Colégio Medianeira, que estiveram comigo neste tempo-espaço me apoiando, incentivando e contribuindo com sua experiência docente e, sobretudo, humana: Ana Maria Linczuck, Andreia Rosa, Barbara Remonato, Denise Araújo, Flávia Dias, Gislene Carvalho, Jacqueline Felsky, Kelly Cordeiro, Letícia Reis, Mirlene Canestraro, Mônica Schmidt, Renatha Carneiro, Rita Waldrigues, Rita Maluceli, Tania Barz e Vanessa Benato.

Aos queridos amigos conquistados durante o mestrado: Adriane Penteado, Alexandre Dotta, Arlete Rocio, Bárbara R. Gimenez, Bernadete Machado, Carlos Henrique, Franciele Sangi, Géssica Peniche, Giovani Batista, Gisele Rietow, Jacques Lima, Jociane Genorasso, Julia Banas, Simone Miranda, Simone Withers, Solange Corrêa, Vitor Alves, obrigada pela torcida e pela amizade, pelos bons e felizes momentos compartilhados, seja nas disciplinas, nos congressos, no grupo de pesquisa, na troca de experiências ou no cotidiano do curso.

À Ana Paula Moraes, aluna PIBIC que contribuiu com a transcrição das entrevistas deste trabalho, sempre prestativa sem medir esforços.



Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial. Quando está é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam.

(GATTI, 2011, p. 206)

## RESUMO

Esta dissertação tematiza a profissionalidade docente concernente à formação inicial no contexto das políticas educacionais, analisando as representações sociais de professores iniciantes. Ao tomar a profissionalidade como um dos temas que envolvem as tensões e os desafios presentes da docência na sociedade contemporânea, tendo em vista a complexificação do trabalho docente definidas em grande parte pelas regulações e exigências das políticas educacionais, se coloca em discussão a profissionalidade do professor iniciante concernente à sua formação inicial para responder aos desafios contextuais que envolvem o cotidiano da sala de aula face às mudanças sociais, universalização do ensino e dinâmicas de mercado no momento em que a legislação brasileira enfatiza a qualidade social da educação básica. Nesse contexto, indaga-se: Quais as interfaces entre políticas educacionais e formação inicial são evocadas nas RS de professores iniciantes da rede municipal de Curitiba/PR sobre profissionalidade docente? O estudo fundamenta-se nas políticas de formação inicial de professores e na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2003, 2011) articulada com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001), analisando as interfaces entre políticas de formação de professores e formação inicial evocadas na RS de professores iniciantes sobre profissionalidade docente. Os principais autores que problematizam as políticas de formação e a formação inicial são: Brzezinski (2008), Ens e Gisi (2011), Garcia (2010), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2002), Marcelo García (1999), Morgado (2005), Nóvoa (1992, 2009), Oliveira (2009), Santos e Mesquida (2007), Vaillant e Marcelo (2012). Em relação à profissionalidade: André e Almeida (2010), Ens, Gisi e Eyng (2010) e Gimeno Sacristán (1995). A metodologia norteou-se na abordagem qualitativa do tipo exploratória. O campo empírico constitui-se em 14 escolas da rede Municipal de Curitiba/PR, envolvendo 42 professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A técnica de evocação livre de palavras proposta por Vergès (1992) identificou: conteúdo e estrutura das representações sociais dos participantes sobre a expressão “profissionalidade docente”. A análise prototípica foi referência na análise das palavras obtidas no teste de evocação livre as quais foram processadas pelo *software* EVOC (versão 2000), que gerou um *quadro de quatro casas* contendo a frequência e ordem média de evocação (OME) e, posteriormente, a ordem média de importância (OMI). Os resultados das RS referente às evocações apresentam 7 elementos no provável núcleo central dos quais o compromisso, a formação continuada, a ética e a pesquisa estão entre os mais evocados para assegurar a profissionalidade na etapa de iniciação profissional. Esses dados dialogam com depoimentos obtidos pelas entrevistas semiestruturadas submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2009) apontando contribuições, fragilidades e necessidades formativas à constituição da profissionalidade docente, sendo a formação inicial percebida pelos participantes como insuficiente ao preparo adequado do professor para atender às necessidades das escolas e facilitar o processo de inserção profissional. Ao pensar nas condições da profissionalidade do professor iniciante para lidar com a realidade escolar é o fato de que as políticas educacionais que regulamentam a formação precisam avançar na qualidade dessa formação inicial para que a licenciatura ofereça reais condições de profissionalidade aos que a frequentam.

**Palavras-chave:** Políticas de Formação de Professores. Professor Iniciante da Educação Básica. Profissionalidade Docente. Representações Sociais.

## ABSTRACT

This dissertation studies the teaching profession concerning the initial training in the context of the educational policies, analyzing the social representations of beginner teachers. Taking professionalism as one of the themes that involve tensions and challenges present in teaching in contemporary society, considering the complexity of teaching largely defined by the regulations and requirements of educational policies, it is brought into discussion the professionalism of the beginner teacher, concerning his/her training to respond to contextual challenges involving everyday classroom due the social changes, teaching universalization and market dynamics at the time in which, Brazilian legislation emphasizes the social quality of basic education. In this context, we ask: What interfaces between educational policies and initial training are evoked in Social Representation of beginner teachers in the municipal of Curitiba / PR on teacher professionalism? We seeked to analyze the interfaces between policies of teacher training and initial evoked in RS of beginning teachers on teaching professionalism. The study is based on the policies of initial teacher training and the theory of social representations (Moscovici, 1978, 2011, 2012) in conjunction with the Central Nucleus Theory (ABRIC, 2001). Among the authors that question the teacher training and professionalism are: Brzezinski (2008), Ens and Gisi (2011), Garcia (2010), Gatti, Barreto and André (2011), Imbernón (2002), Marcelo García (1999), Morgado (2005), Nóvoa (1992, 2009), Oliveira (2009), Santos and Mesquida (2007), Vaillant and Marcelo (2012). Concerning to professionalism: André and Almeida (2010), Ens, Gisi and Eyng (2010) and Gimeno Sacristán (1995). The methodology was guided in the qualitative approach. The empirical field is in 14 public schools in the City of Curitiba / PR involving 42 beginner teachers in the early years of elementary school. The technique of free recall of words proposed by Vergès (1992) was used as a tool to identify: the content and structure of social representations of participants in conjunction with a semi structured interview used to determine how the initial formation is represented by the teachers. The prototypical analysis was reference in the analysis of words obtained in free recall test, which were processed by EVOC (2000 version), which generated a four-frame houses containing the frequency and average order of evocation (OME) and another with frequency and average order of importance (IMO). The data obtained from the interviews were subjected to content analysis of Bardin (2009). The findings of the Social Representations concerning evocations prioritize the need for continuing education, research and much study to meet their immediate needs and interact with the results of the interviews between contributions, weaknesses and training needs in the initial formation of the teaching profession, and can be summarized in the inadequate training to properly prepare the teacher in the sense that the process will be facilitated employability. This scenario shows the need to rethink the curriculum in degree of Pedagogy. For us what concerns and challenges the most when thinking in terms of the professionalism of the beginner teacher to deal with the real, is the fact that the laws governing the formation, still need to move towards the quality of the training to the degree to offer real conditions of professionalism to those who study it.

**Keywords:** Teacher Education Policies. Basic Education Beginner Teacher. Teacher professionalism. Social Representations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Anos e fases da carreira docente segundo Huberman (1992). .....	43
Figura 2 - Procedimentos de coleta e análise de dados.....	107
Figura 3 - Tipos de entrevista.....	111
Figura 4 - Tela do EVOC (2000) contendo os 16 subprogramas. ....	113
Gráfico 1 - Tempo de atuação na carreira docente. ....	121
Gráfico 2 - Escolarização dos pais x sujeitos da pesquisa. ....	121
Gráfico 3 - Categoria e modalidade da formação inicial dos participantes .....	122
Quadro 1 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação segundo Abric.....	98
Quadro 2 - Descrição dos subprogramas do EVOC utilizados na análise deste estudo. ....	114
Quadro 3- Informações essenciais para relato de análise prototípica. ....	114
Quadro 4 - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas...	115
Quadro 5 - Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de....	131
Quadro 6 - Categorias e subcategorias para análise de conteúdo segundo os professores iniciantes.....	135

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual dos professores que atuam na educação básica com formação em nível superior.....	69
Tabela 2 - Identificação dos núcleos regionais de educação, número de escolas e de sujeitos .....	104
Tabela 3 - Exemplo do processo de lematização com base nas evocações deste estudo.....	116
Tabela 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa .....	120
Tabela 5 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME .....	124
Tabela 6 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OMI.....	131
Tabela 7 - Palavras mais utilizadas sobre profissionalidade docente, na questão aberta.....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
BIRD	Banco Interamericano de desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Centros de Educação das Universidades Públicas do País
IES	Instituição(ões) do Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OME	Ordem Média de Evocação
OMI	Ordem Média de Hierarquização
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RS	Representações sociais
SEMEDs	Secretária Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal da Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO.....</b>	<b>31</b>
2.1	PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TECENDO CONCEITOS.....	31
2.2	FORMAÇÃO INICIAL: CONCEPÇÕES.....	37
2.3	INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES.....	42
<b>2.3.1</b>	<b>Sobre o contexto: a escola contemporânea.....</b>	<b>46</b>
2.4	O PROFESSOR INICIANTE E AS POLÍTICAS DE APOIO NAS ESCOLAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA À PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	50
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>54</b>
3.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL...	55
3.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96 ...	63
3.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA PÓS-CRÍTICA.....	75
<b>4</b>	<b>TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....</b>	<b>81</b>
4.1	UM DIÁLOGO EM TORNO DA ORIGEM.....	81
4.2	TECENDO O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	86
4.3	O CAMPO DE ESTUDOS DAS RS NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO.....	89
4.4	A TRS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA: OS PRECURSORES NAS DIFERENTES ABORDAGENS.....	92
<b>4.4.1</b>	<b>A abordagem estrutural: A Teoria do Núcleo Central.....</b>	<b>96</b>
<b>5</b>	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>100</b>
5.1	A ABORDAGEM DA PESQUISA.....	100
5.2	SOBRE O CAMPO EMPÍRICO, A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E O TRABALHO DE CAMPO.....	102
5.3	OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O PROCESSO DE ANÁLISE	106
<b>5.3.1</b>	<b>Sobre os instrumentos: o questionário, o teste de associação livre de palavras e a entrevista semiestruturada.....</b>	<b>108</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Sobre o processo de análise dos dados: análise prototípica, o EVOC e a análise de conteúdo.....</b>	<b>112</b>

<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>119</b>
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES .....	119
6.2 ANÁLISE PROTÍPICA DA RS “PROFISSIONALIDADE DOCENTE” .....	123
6.2.1 Análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central da expressão indutora “profissionalidade docente” .....	124
6.2.2 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico da RS “profissionalidade docente”.....	128
6.2.3 Análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela OME e OMI sobre “profissionalidade docente” .....	130
6.3 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	134
6.3.1 Sentidos atribuídos por professores iniciantes às contribuições da formação inicial....	136
6.3.2 Sentidos atribuídos por professores iniciantes às fragilidades da formação inicial....	138
6.3.3 Sentidos atribuídos por professores iniciantes às necessidades formativas e melhorias da formação inicial .....	148
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA-CONVITE .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DO TSEDE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRA ....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE E - <i>CORPUS</i> FINAL DO ARQUIVO PROFOME .....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE F - <i>CORPUS</i> FINAL DO ARQUIVO PROFOMI.....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CONCEDIDA PELA PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR.....</b>	<b>178</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tematiza a profissionalidade<sup>1</sup> docente concernente à formação inicial no contexto das políticas educacionais, analisando as representações sociais de professores iniciantes<sup>2</sup> da 1ª etapa do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba/PR.

Para tanto, buscou-se investigar as representações sociais de professores iniciantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba/PR sobre a profissionalidade concernente à formação inicial no contexto das políticas educacionais no processo de constituição da profissionalidade. O contexto da escola contemporânea se reveste de enorme diversidade e complexidade, tais aspectos incidem na qualidade social da Educação Básica.

O estudo dessas representações sobre a profissão na perspectiva da profissionalidade num diálogo com as políticas de formação inicial de professores produz subsídios para revelar e provocar reflexões acerca da qualidade da formação inicial na constituição da profissionalidade docente, para responder as demandas do espaço escolar contemporâneo contribuindo para fomentar as relações entre as políticas educacionais e as dinâmicas das Instituições de Ensino Superior (IES).

Importante ressaltar que a presente investigação está vinculada ao Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, intitulado Políticas de Formação de Professores e Representações do Trabalho Docente - na linha de pesquisa História e Políticas da Educação, do grupo de pesquisa “Políticas, Formação do Professor e Representações Sociais” (POFORS) vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed<sup>3</sup>) da Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil) e, à Cátedra da Unesco sobre Profissionalização Docente, com as linhas de pesquisa: “Processos Psicossociais da formação

---

<sup>1</sup> Profissionalidade docente compreendida neste estudo como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74) ou, como explicam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p. 93), “características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional”.

<sup>2</sup> Nesse estudo, considerou-se como professores iniciantes os que se encontram nos seus primeiros quatro anos de exercício profissional, tendo como base o referencial de Huberman (1992, p. 40), que define as fases da carreira docente – ciclo de vida profissional pelas quais os professores passam independente da idade.

<sup>3</sup> Criado em 2006, com o apoio do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale* (LEPS) da Fondation Maison des Sciences de l’Homme (França) com o objetivo de realizar investigações científicas no âmbito da educação por meio do estudo da teoria das representações sociais em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes sociais, desenvolvidos em instituições de ensino, (<http://www.fcc.org.br/institucional/2010/09/04/ciers-ed/>).

e Trabalho Docente bem como à de Políticas e Currículo da Formação e Trabalho”.

A opção por essa temática resulta da condição de Professora da 1ª etapa do Ensino Fundamental em fase inicial de carreira em uma instituição de grande porte da rede particular de Curitiba, que me tem propiciado vivenciar e observar entre os colegas de profissão iniciantes na carreira, tensões e fragilidades ao lidar com o cotidiano da sala de aula. Somam-se a esse contexto relatos de colegas que atuam [e atuaram] na rede pública de ensino quando declaram situações de desconforto, tensões e contradições que emergem no convívio com a realidade da sala de aula frequentemente trespessada por um turbilhão de sentimentos como insegurança e angústia, bem como relatos de que na formação inicial, a teoria se sobrepõe à prática enfatizando que esta formação não está em consonância com as exigências e necessidades do contexto atual das escolas, além de rotinas tradicionais e discursos acrílicos de colegas na profissão.

Tais fatos evidenciam que a iniciação profissional dos egressos do curso de Pedagogia diante do novo e do complexo cenário educacional constitui-se em um período de “sobrevivência e descoberta” como apontam os estudos de Huberman (1992, p. 39) e, que se traduz, no que Veenman<sup>4</sup> (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999), chamou de “choque de realidade”, além de ser um momento no qual como profissionais precisam fazer a transição de estudantes a docentes e, por isso, as dúvidas e as tensões se fazem presentes (MARCELO GARCÍA, 1999). Embora, se saiba que nem todos os professores iniciantes passam pelo mesmo processo, para alguns, “este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

No entanto, os professores principiantes “devem saber ensinar e devem aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado e, há algumas coisas que só aprendem na prática, o que implica numa fase inicial de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transcrição” (FEIMAN 2001 apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 131). Ademais, precisa ser ressaltado que, “o problema é que devem fazer isso em geral com as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados” (p. 131).

Além disso, a profissão docente é uma profissão que em termos de exercício os novos membros quase sempre devem responder as situações mais complexas, como as de assumirem

---

<sup>4</sup> VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

as turmas tidadas como *piores* da escola, condições de trabalho descartadas pelos mais experientes. Esta avaliação também é compartilhada por Marcelo Garcia (2010) quando se refere à forma como nas outras profissões são incorporados e socializados os novos membros com vistas a manter seu prestígio e a confiança da sociedade, não acontecendo o mesmo na profissão docente, ao se deixar para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis, pois como o autor compara: “não é comum um médico recém-formado deva realizar uma operação transplante de coração nem muito menos, que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus de 340” (p. 64).

Observo que a profissão docente enfrenta cada vez mais novos desafios decorrentes do momento histórico, os quais operam sobre o contexto da sala de aula hoje, principalmente pela democratização do acesso à educação por meio da universalização do direito como cidadão a Escola Básica, propiciando a inclusão daqueles que antes eram excluídos, o que representou um grande avanço sem dúvida, porém, é fato que “a ‘desigualdade’ adentrou à escola, e com ela amplificou a diversidade de culturas, saberes, valores e lógicas diferentes daqueles para os quais, a instituição foi concebida para receber” (PACIEVITCH, 2012, p. 13).

De fato, ao refletir sobre o momento presente, concordo com Morgado (2005, p. 67) quanto a que os docentes “deparam-se com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância”, desafio esse que em si permite inferir que a docência exige um profissional que amplie o âmbito de sua compreensão, porque condicionada a esses vários fatores inscritos no amplo processo do espaço/tempo de sua atuação.

De acordo com Ens (2006, p. 19), ser professor hoje,

[...] não significa transformar o conhecimento comum do aluno em conhecimento científico, não significa transmitir os conhecimentos acumulados e armazenados em livros. Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço.

Para enfatizar essa posição, é oportuno lembrar o alerta de Morgado (2005, p. 16) quando argumenta que é preciso uma formação no sentido de

ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a aceitar os outros tal como são, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o saber-ser, o saber-estar e o saber-aprender como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo.

Face ao exposto se evidencia a importância ímpar da formação inicial nos processos formativos corresponsáveis pela construção da profissionalidade docente, ou seja, para o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes, habilidades, atitudes, valores que possibilitam ao professor iniciante atuar nesse novo cenário educacional complexo e diversificado, uma vez que, a formação inicial é “o momento em que os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados por meio dos conhecimentos veiculados no curso” como explicam André e Hobold (2009, p. 84).

Desse modo, subtendem-se as conseqüências para o exercício profissional de deficiências ou lacunas que ocorram nesta 1ª etapa de formação formal, comprometendo condições imprescindíveis ao processo de ensinar - como destaca Feiman (*apud* MARCELO GARCIA 1999)<sup>5</sup>, para que este profissional possa dialogar com realidade do seu espaço escolar no sentido de compreendê-la e interpretá-la adequadamente, propiciando ao professor iniciante que sinta uma distância entre o ideal e o real da sala de aula, e vivencie um “choque com a realidade” que de certa forma revela a disparidade entre a formação que recebeu e o cotidiano escolar, como já apontado. Marcelo García (2010, p.32) declara que “[...] tradicionalmente, se tem considerado o período de inserção profissional na docência segundo um modelo “nade ou afunde”, ou como ele mesmo denominou em outro trabalho, “aterrize como puder”.

Portanto, ao tomar a profissionalidade como um entre os principais aspectos que dão contorno às tensões e aos desafios presentes na docência na sociedade contemporânea, tendo em vista a complexificação do trabalho docente definidas em grande parte pelas regulações e exigências das políticas educacionais, como advertem Lüdke e Boing (2004)<sup>6</sup>, parece-me que estamos diante de um impasse – de um lado, as características próprias de uma fase da carreira docente quando a profissionalidade docente para responder aos desafios postos pela realidade do cenário educacional contemporâneo, é posta em xeque e, de outro, a aparente limitação da formação inicial em garantir formação que viabilize uma profissionalidade condizente com as reais necessidades do exercício da profissão.

Dentre essas finalidades, destaca-se a formação de atitudes autoinvestigativas sobre a prática docente em busca da práxis face às exigências que são postas pela realidade da escola decorrente do cenário que caracterizam a sociedade em nosso tempo histórico, bem como o

---

<sup>5</sup> De acordo Marcelo Garcia (1999, p.25) são quatro as etapas pelas quais passa o professor nos processos profissionais para conduzir os processos de ensinar e aprender: pré-treino; formação inicial; iniciação e, a formação permanente, as quais são explicadas no Capítulo 2 deste trabalho.

<sup>6</sup> “competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade”, Lüdke e Boing (2004, p. 1171).

desenvolvimento de habilidades e o domínio de conhecimentos, sejam objetos da formação inicial. Por conseguinte, concordo com a posição de Marcelo Garcia (1999, p. 81) quanto a que “as metas e finalidades na formação inicial de professores, incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições”.

Essas questões evidenciam que o desenvolvimento dessas características e competências na formação inicial – as quais tive a oportunidade de experienciar como aluna de Pedagogia na graduação e integrante do Programa de Iniciação Científica (PIBIC, 2008 e 2009) em minha trajetória acadêmica<sup>7</sup> capacitaram-me para *sobreviver* como professora iniciante com o apoio recebido da equipe pedagógica da instituição escolar<sup>8</sup> na qual atuo, deve ser instigado, porque sumamente significativas nessa etapa de formação docente<sup>9</sup> no tocante à constituição da profissionalidade do egresso em Pedagogia.

Hoje, dominar os conteúdos necessários à área de atuação, como professor(a) é um dos aspectos/dimensões da profissionalidade importante, mas não podemos esquecer que todo professor(a) precisa possuir clareza não só das dimensões teóricas, técnicas, pedagógicas e curriculares de sua área de trabalho, como também da dimensão política do seu exercício profissional, pois como afirma Imbernón (2002, p. 29), é fundamental ao professor “compreender os diferentes âmbitos, o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico em geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”. Tardif e Lessard (2005, p. 21) reforçam esse entendimento e posição quando sublinham que o trabalho do professor, o qual mesmo sendo “uma das mais antigas ocupações modernas” é um processo que implica em formação política, manifestação ética, capacitação científica e técnica.

Movida por esse cenário enquanto professora iniciante e, entendendo que “a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola [...] como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” como esclarecem Gatti, Barreto e André (2011, p. 89), indago sobre a capacidade de resposta a essas demandas na formação inicial atual (oferecida pelas Instituições de Ensino Brasileiras) no

---

<sup>7</sup> Ressalto que esta formação inicial (em Pedagogia) esteve pautada num currículo que tem como eixo norteador a pesquisa e a construção do conhecimento inscrito numa relação forte entre a teoria e a prática, o qual tem como proposta uma formação ética e humana o que me permitiu a contento o desenvolvimento de características e competências para a profissionalidade docente.

<sup>8</sup> “A iniciação ao ensino é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

<sup>9</sup> De acordo com Feiman (1983) *apud* Marcelo Garcia (1999, p. 25), as etapas compreendem a fase de pré-treino; formação inicial; fase de iniciação e fase de formação permanente.

processo de constituição da profissionalidade do professor iniciante, no momento em que, por um lado, os discursos da legislação nacional enfatizam a qualidade social da Educação Básica por outro, as escolas sofrem, possivelmente mais do que nunca, os reflexos de uma sociedade contemporânea em constante transformação, como explanam Ens e Gisi (2011, p. 39):

[...] as transformações que invadem os muros da escola parecem estar ancoradas nas mudanças, em sua grande maioria não planejadas, da sociedade contemporânea. São transformações que interferem tanto na organização da escola como nas formas de relacionamento, de trabalho do professor, bem como na maneira como alunos e professores aprendem.

Muitas são as adversidades que os professores iniciantes enfrentam em seu campo de trabalho face às exigências que lhe são postas na realidade da sala de aula decorrentes das múltiplas transformações que caracterizam hoje a sociedade, por isso complexo, na e para a qual eles precisam enfrentar com responsabilidade e competência as contradições e carências que identificam nesse contexto. É nessa perspectiva que destaco a importância da qualidade da formação desses profissionais, na medida em que esses profissionais e sua formação são “tão essenciais para a nação [...] para propiciar, nas escolas e nas salas de aulas do ensino básico, melhores oportunidades formativas para as futuras gerações” (GATTI, 2010, p. 1360).

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

a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias.

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

Mais a expansão da oferta de cursos de formação de professores, especialmente a distância, sem crítica e busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação inicial dos professores da educação básica na direção de uma profissionalização mais eficaz, mais coerente com as necessidades dos educandos e as demandas sociais do país. Não basta titular professores em nível superior, é

<sup>10</sup> A LDB 9394/96 artigo 3º, inciso IX, prescreve que a educação deve garantir um padrão de qualidade.

necessário e importante que a essa titulação corresponda a formação de características de profissionalidade consistentes com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101-102).

É nítido que a exigência da LDB nº 9.394/1996 em formar o professor em nível superior quanto a universalização da Educação Básica são objeto das políticas contemporâneas, o que resulta, por sua vez na preocupação quantitativa com a formação de professores comprometendo-se possivelmente a qualidade desta formação.

Por conseguinte, registra-se o crescimento do número de instituições públicas e particulares que ofertam cursos em licenciaturas, nas modalidades presencial e a distância, em especial de Pedagogia, considerado fórum legal para a formação de professores para as etapas iniciais<sup>11</sup> da Educação Básica. Esses aspectos são confirmados por Ens e Gisi (2011, p. 31) quando afirmam que no Brasil “a aprovação da LDB 9.394/96 provocou um grande impacto no ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores”, e, como diz Coêlho (2006, p. 44), “a universidade, desde então, tem caminhado a passos largos, no sentido de desenvolver conhecimentos por encomenda, saberes práticos, atividades que respondam aos objetivos do Estado, das empresas e de grupos”.

Tais reflexões levam-me a concordar com Gatti; Barreto e André (2011) e Gatti (2009) na medida em que revelam que o quadro dessa formação não apresenta avanços significativos, muito pelo contrário, revela lacunas básicas, lacunas essas que “mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89). As autoras fazem um alerta para a situação atual, destacando:

em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade – sociedade cada dia mais complexa – avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais que as abrigam, quer quanto aos seus currículos e os conteúdos formativos [...] e que muitos fatores convergem para isso, como as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, os aspectos da cultura nacional, regionais e locais, a formação e atuação dos gestores [...] e a condição do professorado, (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 93).

Pimenta (2002, p. 37) corrobora com o sentido dessas análises quanto ao quadro de formação inicial, quando adverte que na sociedade neoliberal:

---

<sup>11</sup> De acordo com a LDB 9.394/1996, as etapas iniciais da educação básica compreendem a educação infantil e o ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano).

os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre consegue **tomar a profissão e a profissionalidade docente como tema e objetivo da formação**. Muitas vezes, seus professores desconhecem o campo educacional, valendo-se do aporte das ciências da educação e mesmo das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, campo de atuação dos futuros professores (grifos nosso).

Cabe lembrar que as reformas educacionais brasileiras efetivadas nas últimas décadas em sintonia com o ideário neoliberal promovidas em grande parte com o financiamento de agências multinacionais (Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI) entre outros), enfatizam mais o caráter econômico do que social. Por consequência, nesse contexto a educação é vista como um serviço, adquirindo um caráter e posição mercadológicos, pois o “próprio capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 66).

Ao analisar a formação de professores no Brasil, é oportuna a observação de Saviani (2009, p. 148) quando salienta: “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Ressalto que muitos são os questionamentos que emergem relacionados ao professor iniciante, alguns dos quais mobilizam a presente investigação por entender, que as políticas de formação inicial, a profissionalidade docente e a iniciação à docência na escola de hoje constituem elementos para um debate contemporâneo necessário e urgente, justamente por formarem uma tríade que parece estar em descompasso com as reais necessidades do atual contexto escolar brasileiro.

Os professores, conforme alertam Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) trabalham em “uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas”.

Além disso, investigar a profissão docente a partir de professores(as), em início de carreira, na perspectiva da profissionalidade na interface com a formação inicial, contribui para o fortalecimento da profissão docente em busca de sua profissionalização, considerando que as profissões se diferenciam entre si em função do conhecimento que lhes é próprio (ROLDÃO, 2007).

Diante dessas inquietações e partindo do pressuposto de que a profissionalidade docente - entendida como um conjunto de comportamentos, habilidades, competências,



atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor - é condição *sine qua non* para exercer a docência.

Frente a isso, coloco em discussão a profissionalidade do professor iniciante concernente à sua formação inicial para responder aos desafios contextuais que envolvem o cotidiano da sala de aula face às mudanças sociais, universalização do ensino e dinâmicas de mercado, as quais por sua repercussão significativa no espaço escolar merecem análise no momento em que, a legislação brasileira enfatiza a qualidade social da educação básica.

Em convergência, ao afirmar com Moscovici (2001, p.62) que “as representações sociais são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas” e, portanto, os docentes no seu cotidiano constroem suas representações sociais relacionadas a valores, ideias, concepções e atitudes influenciados por sua própria história de vida no contexto pessoal e profissional, a Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Moscovici (1961) é tomada como aporte teórico nesta pesquisa, justamente por possibilitar ao pesquisador interpretar e compreender os elementos e os fenômenos constituintes da prática social, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem com os objetos no cotidiano.

As representações sociais revelam-se como um instrumento fundamental para análise do fenômeno educacional, como explica Alves-Mazzotti (2008, p. 20),

para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social. É nesse sentido, que o estudo das representações parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e com o funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.

A aplicação da teoria das RS no campo da Educação, nas últimas décadas, tem oferecido guias fecundos para análise dos fenômenos educativos em sua multiplicidade ao possibilitar embasamento teórico no encaminhamento metodológico e de pesquisas com problemáticas variadas, e vem-se demonstrando como aliada no conhecimento da realidade social em função de sua versatilidade nas possibilidades de aplicação (diferentes abordagens), propiciando resultados frutíferos na intervenção sobre essas realidades, apresentando-se progressivamente como uma teoria fundamental para a compreensão dos fenômenos educacionais.

De um modo geral, é possível observar que o campo da Educação apresenta um solo fértil no uso dessa teoria e de suas diversas metodologias, que vêm se destacando nesse campo de estudos. Esse panorama é confirmado por Gilly (2001, p. 322) ao afirmar que “a

área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos o objeto de sua representação”.

Desse modo, no que se refere ao uso da TRS no campo da Educação, Gilly (2001, p. 322) explica que:

esta articulação não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos macroscópicos: as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc. Refere-se também a níveis de análise mais finos, relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção dos saberes.

Para evidenciar essa relação num contexto amplo, tomo as palavras de Jodelet (2001, p. 17) que diz:

sempre há necessidades de estarmos informados sobre o mundo a nossa volta. Além de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrenta-lo. Eis por que as representações sociais são tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva.

Portanto, o objeto de estudo desta pesquisa foi apreendido tomando como ponto de partida a natureza e a origem dos problemas vivenciados por professores iniciantes no período de iniciação profissional e, sobretudo, o “contexto social onde o objeto é apreendido” (MOSCOVICI, 1978, p. 187) que os levam, muitas vezes, a se frustrar com a profissão a ponto de abandoná-la.

Diante disso, considero que realizar uma pesquisa acadêmica na busca contínua do saber vem ao encontro das minhas expectativas e indagações num momento em que no seu conjunto necessitam de reflexões e possíveis respostas no sentido de interrogar o mundo.

Pois como professora, devo saber que, “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 21). Além disso, minhas expectativas na realização dessa pesquisa convergiram para ampliar o entendimento sobre a problemática em questão, buscando aprofundar e potencializar a análise

e reflexão do objeto de estudo que propus estudar e poder contribuir para o campo dessas temáticas.

Assim, com base nos apontamentos já explicitados levanto o seguinte questionamento: Quais as interfaces entre políticas educacionais e formação inicial são evocadas nas RS de professores iniciantes da rede municipal de Curitiba/PR sobre profissionalidade docente?

Para responder a esse questionamento, consolidaram-se como **objetivos gerais** dessa pesquisa: Analisar as interfaces entre políticas de formação de professores e a formação inicial evocadas na RS de professores iniciantes sobre profissionalidade docente.

Para alcançar o objetivo proposto, os seguintes **objetivos específicos** foram formulados para dar suporte às análises e reflexões deste estudo:

- Caracterizar a profissionalidade docente nas políticas de formação de professores pós 1990;
- Identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores iniciantes da rede municipal de ensino de Curitiba/PR sobre profissionalidade docente;
- Verificar como a formação inicial é vista pelos professores iniciantes na constituição da profissionalidade docente;
- Relacionar os elementos estruturais do provável núcleo central sobre profissionalidade docente na interface com as representações sociais sobre a formação inicial e as políticas de formação de professores.

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

A presente investigação constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica, cuja opção metodológica para alcançar o objetivo proposto fundamentou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de cunho interpretativo. Essa opção metodológica, por esse tipo de abordagem justifica-se por ser coerente com os pressupostos da TRS no que considera a realidade como simbolicamente construída. A realidade como fonte de dados, nesse entendimento, adquire importância pela riqueza simbólica das situações, circunstâncias e pessoas, exigindo que se leve em consideração a experiência vivida por elas como atores sociais, buscando-se assim a “criação de significado” que, em uma abordagem qualitativa

com cunho interativo possam ser atribuídos aos fenômenos sociais. A pertinência dessa abordagem para tal é esclarecida por Ens (2006, p. 38):

para se estudar os fenômenos humanos, há que se levar em conta sua multiplicidade e complexidade. De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc.

Sobre a pesquisa qualitativa, Esteban (2010, p. 127) complementa que ela é uma “atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”.

Assim, neste trabalho predomina um estudo qualitativo articulado com o aporte teórico<sup>12</sup> da TRS proposta por Moscovici (1961) e a de um de seus seguidores, a Teoria do Núcleo Central – perspectiva cognitivo estrutural de Abric (1994)<sup>13</sup> - abordagem complementar à TRS de Serge Moscovici, escolhida neste estudo para conhecer o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos professores iniciantes acerca da expressão indutora “profissionalidade docente”.

Na busca da compreensão da problemática proposta na pesquisa, tomo como referência cinco categorias de análise: Políticas Educacionais; Formação de professores, Profissionalidade docente, Professor Iniciante e a Teoria das Representações Sociais.

Para efetivar este trabalho e partindo do pressuposto de que não há uma verdade, mas verdades constituídas por diferentes olhares em torno do objeto de estudo, esta dissertação foi organizada em sete capítulos, incluindo a introdução que traz a contextualização do objeto de estudo, delimitação do problema, objetivos e uma breve apresentação da metodologia.

No segundo capítulo, intitulado “**A profissionalidade do professor iniciante: reflexões entre a formação inicial e a iniciação à docência no espaço escolar contemporâneo**”, apresento inicialmente o que se entende por profissionalidade docente nessa pesquisa à luz da teoria. Assim autores como Gimeno Sacristán (1995), Contreras

---

<sup>12</sup> Lembrando que “as representações sociais não se constituem em uma abordagem metodológica, elas se referem a um fenômeno social e uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 191).

<sup>13</sup> “A Teoria do Núcleo Central, segundo Abric (2001, p. 20) expande as análises de Moscovici para além do papel genético do núcleo simbólico. Para Abric, o núcleo central apresenta-se como elemento essencial de toda representação e que, de algum modo, pode ir mais adiante de um simples marco do objeto da representação para encontrar diretamente sua origem em valores que lhe superam, e que não necessitam de aspectos figurativos, esquematizações, nem de concretização” (FAVORETO, 2013, p. 82).

(2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Morgado (2005), Almeida e Ambrosetti (2010), André e Almeida (2010), Gatti (2010), André e Hobold (2009) são referências.

Na sequência, situo a profissionalidade docente com foco no professor iniciante entre a formação inicial e o início da docência à luz da literatura que discute a temática. Para embasar essa discussão contextualizo o cenário que envolve o professor iniciante ao adentrar no espaço escolar contemporâneo, visando caracterizar o papel da formação inicial na constituição da profissionalidade docente no enfrentamento do cotidiano da prática docente, bem como as políticas de apoio ao principiante nas escolas. Para isso, me apoio em autores como Marcelo Garcia (1999); Imbernón (2002); Nóvoa (1995); Vaillant e Marcelo (2012), Gatti, Barreto e André (2011), Brzezinski (2008), Ens, Eyng e Gisi (2009), André (2012), Charlot (2008), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999, 2008, 2012), Morgado (2005), Nono e Mizukami (2006), Nóvoa (2009) e Papi e Martins (2010).

No terceiro capítulo, cujo título é **“Políticas contemporâneas e formação de professores para educação básica”**, apresento um mapeamento das políticas contemporâneas evidenciando as políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica pós LDB nº 9.394/1996, colocando em xeque os modelos de formação inicial na constituição da profissionalidade docente. Para tanto, desmembrei o capítulo em três partes: a primeira trata das influências externas, como a repercussão do neoliberalismo nas políticas - das públicas as educacionais apoiada em autores que discutem a temática como: Boneti (2011), Vieira (2007), Werle (2010), Bianchetti (1997), Frigotto (2009), Santos e Mesquida, (2007), Garcia (2010), Silva (2011), Gentili (1998), Oliveira (2010), entre outros.

Na segunda parte discuto as políticas de formação inicial de professores para Educação Básica utilizando as considerações de autores como: Brzezinski (2008, 2009), Coêlho (2006), Ens, Eyng e Gisi (2009, 2012), Ens (2009), Esteves (2007), Fonseca (2009), Freitas (2007), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2002), Morgado (2011), Vaillant e Marcelo (2012), Oliveira (2005, 2009), Santos e Mesquida (2007), entre outros. A terceira parte corresponde a reflexão sobre a formação de professores em uma perspectiva da teoria pós-crítica com base em Silva (2007), Gomes (2008), Eyng (2007) e Morgado (2005).

No quarto capítulo intitulado **“A teoria das representações sociais - TRS”**, tem-se a apresentação do aporte teórico das RS, conforme proposto por Moscovici (1978, 2003 e 2012), bem como as contribuições de seus seguidores no campo desta teoria na comunidade científica com Jodelet, Doise, Marková e Abric e, ainda, as contribuições da TRS no campo educacional buscando situar esse campo de estudos no Brasil. Ressalto que dentre as abordagens da TRS desenvolvida por Moscovici em 1961 é apresentada com profundidade a

Teoria do Núcleo Central proposta por Abric, por servir de aporte teórico-metodológico para coleta e análise de dados desta pesquisa. Dentre os teóricos que subsidiam esta discussão, estão Moscovici (1961), Abric (1994), Jodelet (2001, 2007), Sá (1998), Franco (2004), Sousa et al. (2007), Alves-Mazzotti (2008), Wachelke e Camargo (2007).

Na sequência, sob o título “**Os caminhos da pesquisa**”, quinto capítulo, realizo a explicitação da trajetória da execução desta pesquisa, apresentando os aspectos metodológicos adotados neste estudo, desde os da coleta à análise de dados, incluindo o caminho percorrido para a seleção dos sujeitos da pesquisa, por envolver apenas professores em início da carreira docente, os instrumentos de pesquisa utilizados para coletar os dados, com a técnica de evocação livre de palavras e entrevistas semiestruturadas, bem como, descrevo o *software* EVOC<sup>14</sup>, utilizado para análise de parte dos dados e a análise de conteúdo de Bardin (2009). Dentre os diversos autores que serviram de base para delinear a trajetória desta pesquisa destaco: Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994); Esteban (2010), Gil (1991), Lakatos e Marconi (2008), Lüdke e André (1986), Minayo (1996), Pádua (2004), Huberman (1992), Abric (2000, 2001), Oliveira et al. (2005), Walchelke e Wolter (2009, 2011), e Franco (2008).

No sexto capítulo, “**Análise e discussão das representações sociais dos sujeitos da pesquisa**”, trago a descrição e análise dos dados coletados. Para tanto, são apresentadas as informações acerca das RS dos professores iniciantes sobre profissionalidade docente por meio das análises prototípicas das palavras evocadas e organizadas, pela OME (Ordem Média de Evocação) e OMI (Ordem Média de Hierarquização) conforme os quadros de *quatro casas* resultantes do programa *Randgraf* que compõe o *software* EVOC, buscando identificar o provável núcleo central dessas representações juntamente com a análise do conteúdo das justificativas e das frases elaboradas, a partir da relação com a expressão indutora profissionalidade docente e a palavra que o participante considerou como a mais importante dentre as cinco que elencou no teste de evocação livre. Em seguida, é apresentada a análise das entrevistas semiestruturadas com os professores a respeito da formação inicial, em um diálogo com as evocações sobre profissionalidade docente, políticas de formação de professores e a formação inicial, buscando aprofundar e fortalecer as interpretações dos achados da pesquisa.

Finalizando, no último capítulo “**Considerações finais**” teço algumas reflexões acerca dos resultados obtidos pertinentes às RS dos professores iniciantes, num diálogo com os

---

<sup>14</sup> *Software* elaborado por Pierre Vergès (2002) formado por um conjunto de programas articulados para a realização de análise estatística das evocações decorrente da expressão/termo indutor (OLIVEIRA et al., 2005, p. 583).

pontos principais do referencial teórico e com os demais resultados obtidos na pesquisa empírica para responder ao problema proposto nesta pesquisa, esboçando algumas sugestões para continuidade de estudos nas temáticas tratadas.

## **2 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO**

O foco desse capítulo é o de refletir sobre a profissionalidade do professor iniciante na interface com a formação inicial e iniciação à docência na escola contemporânea, frente aos desafios contextuais deste lócus de trabalho docente.

O início da docência é um período de sobrevivência e descobertas e, portanto, a etapa de formação inicial repercute significativamente no ser professor principalmente nos anos iniciais da sua carreira docente. Além disso, trago para o debate, a necessidade e a contribuição [ou não] de programas de acompanhamento (acolhimento) ao professor iniciante na instituição escolar na perspectiva do desenvolvimento de sua profissionalidade.

Para falar de profissionalidade docente, recorro a autores que discutem a temática na contemporaneidade buscando situar o que os autores do campo entendem por profissionalidade, o qual perpassa e fundamenta este referido estudo. Entre eles, destacam-se: Gimeno Sacristán (1995), Contreras (2002), Morgado (2005), Almeida e Ambrosetti (2010), André e Almeida (2010), Gatti (2010), André e Hobold (2009).

A discussão em torno da formação inicial fundamenta-se nos estudos de autores como: Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1995), Imbernón (2002), Brzezinski (2008), Gatti, Barreto e André (2011), Ens, Eyng e Gisi, (2009), Vaillant e Marcelo (2012).

Com relação ao período de iniciação profissional docente, apresento à luz da teoria as dificuldades e desafios postos por essa fase da carreira docente articulando-os à sua profissionalidade. Para tanto, recorro principalmente às ponderações de: André e Almeida (2010); André (2012), Charlot (2008), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999, 2008, 2010), Morgado (2005), Nono e Mizukami (2006), Nóvoa (2009) e Papi e Martins (2010).

### **2.1 PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TECENDO CONCEITOS**

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

Apoiando-me em André e Almeida (2010, p. 77), resalto que as discussões sobre profissionalidade na área de educação surgiram a partir da década de 1990, no contexto das



reformas educacionais articuladas à valorização da prática docente. As autoras relatam que esta temática foi de certo modo introduzido no Brasil por Gimeno Sacristán (1995).

Esse autor situa o sentido que atribui ao termo profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65). Explica, ainda, que a discussão sobre a profissionalidade do professor “é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente” (p. 65).

Na concepção de Gimeno Sacristán a profissionalidade envolve condições psicológicas e culturais dos professores, visto o sujeito ter papel relevante na constituição de sua profissionalidade, pois “[...] a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

Nesse ponto, o autor chama a atenção, também, para a importância de se “repensar os programas de formação de professores uma vez que esses incidem mais fortemente nos aspectos técnicos da profissão em relação às dimensões pessoais e culturais” (p. 67), destacando que “[...] a imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (p. 67), não sendo o profissional docente o responsável exclusivo sobre a atividade educativa que conduz, em função do peso das diversas influências do contexto político, econômico e cultural, salientando a situação de desprofissionalização do seu papel (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 66-67). Com essa posição, o autor chama a atenção para o significado da prática educativa dos formadores e suas consequências no plano da formação e do estatuto docente.

Nessa perspectiva, compreende-se porque a profissão docente se reveste de enorme complexidade, pois essa se desenvolve numa relação dialética entre os diversos aspectos dos contextos na qual ela ocorre e, por consequência, podem delimitar a prática educativa e as formas como os professores conduzem suas práticas. Como alerta Gimeno Sacristán (1995, p. 74) “a essência da profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. - e os diferentes contextos práticos”, visto que a conduta do professor pode assumir desde uma simples adaptação às condições existentes até uma posição crítica para intervir nos diferentes contextos. Nas palavras do autor a sua conduta profissional pode ser “uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma

perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Além disso,

A competência docente não é uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Esse autor considera, ainda, necessário alargar o conceito de prática, não limitando ao “domínio metodológico e ao espaço escolar”, pois a “prática não se reduz às ações dos professores” (p. 68). Não se pode esquecer que o saber dos professores é “um saber compósito no qual estão presentes conhecimentos discursivos, motivos, intenções conscientes, etc. assim como competências práticas que se revelam especialmente através do uso que o professor faz das regras e recursos incorporados à sua ação” (TARDIF, 2002, p. 215).

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

**O contexto pedagógico**, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores. **O contexto profissional** dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitimam as suas práticas. Este contexto pode representar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional. Um **contexto sociocultural** que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (POPKEWITZ<sup>15</sup> 1986 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Contreras (2002) corrobora com essa posição afirmando que a relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática reflete a dialética entre dois pólos: condições e restrições da realidade educativa e as formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão e, resume apoiado em Gimeno Sacristán (1995) que o ensino é “um jogo de ‘práticas

---

<sup>15</sup> POPKEWITZ, T. The social contexts of schooling, change and educational research. In: **Recent developments in curriculum studies** [Ph. Taylor, ed.] Windsor: NFER-Nelson, 1986. p.205-232.

aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os indivíduos” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Essa visão é compartilhada também por Morgado (2005, p. 31) por compreender que de um lado, a profissionalidade docente deve ser relacionada “com outros contextos que determinam as práticas educativas e, por outro, relativizar a ênfase atribuída ao papel dos professores na determinação dessas práticas”.

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

André e Hobold (2009), apoiadas em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), relatam que o conceito de profissionalidade docente está associado ao de profissionalização. E acrescentam que para esses autores,

a profissionalidade é um processo interno, que consiste na aquisição de conhecimentos específicos que são mobilizados nas atividades docentes. Já a profissionalização é um processo externo, que se refere ao professionismo ou profissionalismo e envolve a reivindicação de *status* dentro da divisão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento, perante a sociedade, das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas (ANDRÉ; HOBOLD, 2009, p.85).

Assim, quando se fala em profissionalidade docente, pode-se concordar com Gatti (2010, p. 1360) que ao utilizar Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) como referência, afirma “que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”. A autora ainda acrescenta que “a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade”. E quando complementa: “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação” (p. 1360).

Almeida e Ambroseti (2010, p. 4) corroboram com esse conceito ao relatarem que poderíamos entender que a profissionalidade e profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. As autoras esclarecem que:

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

Essas reflexões conduzem a observar o que diz Gatti (2009, p. 98), ao explicar que os professores desenvolvem sua profissionalidade pela

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

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

Em face dessas perspectivas e conceitos, concordo com Gatti (2010, p. 1360) quanto a que:

[...] estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do quebraghalho, do professor artesão ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se, com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Desse modo, discutir as condições da profissionalidade do professor iniciante no exercício profissional implica pensar nos processos formativos que a constituem. Neste estudo, a relevância atribuída à formação inicial decorre, como propõem Gatti; Barreto e André (2011, p. 93) ao citarem Oliveira (2010), do fato de que ela é “a base dessa profissionalização [portanto] deve ser promovida por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e uma continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira”.

Por conseguinte, nessa formação profissional de docentes, isto é, na inicial, é relevante ter clareza do tipo de professor que está sendo formado e para que contexto, pois “não basta titular professores em nível superior, é necessário e importante que essa titulação corresponda à formação de características de profissionalidade consistente com o exigido, para o bom desempenho em seu trabalho” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 101-102). Aspectos esses salientados também por Morgado (2011, p. 802) quando afirma que “a formação de professores é uma questão importantíssima porque dela depende a qualidade profissional dos professores, a quem está consignada a tarefa de concretizar as expectativas que repousam sobre os sistemas de ensino”, as quais no momento atual visam a qualidade social da educação e, dentre os fatores que contribuem para sua concretização está uma sólida política de formação inicial como destacam Dourado e Oliveira (2009, p. 212).

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

Frente a esse quadro, é essencial a condição de acompanhar as ponderações de Marcelo Garcia (2009, p. 8) quanto a que:

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos acostumados, e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

Com base nessas análises, destaco a importância da formação inicial na constituição da profissionalidade e, para tanto, é preciso ter clareza da concepção que se adota para essa formação.

## 2.2 FORMAÇÃO INICIAL: CONCEPÇÕES

Ao falar de formação inicial, cabe salientar que esta é uma das quatro fases que envolvem o processo contínuo de aprender a ensinar, as quais são descritas por Marcelo Garcia (1999, p. 25) apoiado nos estudos de Feiman (1983) como:

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

**fase de formação inicial:** etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino.

**fase de iniciação:** etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional, durante nos quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.

**fase de formação permanente:** inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Cabe ressaltar que cada uma dessas fases representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos e metodologias a serem considerados na formação de professores, como destaca o autor. No entanto, a fase pré-treino tem grande influência para o desenvolvimento de crenças, teorias implícitas do futuro professor a qual, para Marcelo Garcia (1999, p. 26), “a formação de professor na perspectiva institucional não pode incidir nela enquanto tal, ainda que se possa preocupar em avaliar com um sentido de diagnóstico as possíveis influências que terá no futuro professor”. Entretanto, considero relevante se pensar na importância que a formação inicial tem na transformação das características dessa fase.

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

Assim, ao buscar compreender o conceito de formação de professores à luz da literatura, situo as análises de Marcelo Garcia (1999, p.26) como referência, um dos autores que trouxe grande contribuição à comunidade científica sobre essa temática promovendo reflexões e fundamentação das teorias, dos processos e procedimentos necessários à formação de professores. No bojo de suas contribuições, o autor aponta uma variedade de tendências e perspectivas desse conceito a partir de diversos teóricos, como: Honoré (1980), Berbaum (1980), Medina e Domingues (1989), Zabalza (1990), Ferry (1991). A partir dessas contribuições, Marcelo Garcia (1999, p. 26) entende o conceito de formação de professores como sendo a:

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

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

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

desenvolvido por outros” [...] a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (p. 30).

Ao se refletir sobre a formação inicial de professores para Educação Básica, na contemporaneidade, é fundamental ter clareza de seus objetivos e metas que se pretendem alcançar, para se “saber que tipo de professor se está a formar e para que contexto”, como explica Marcelo Garcia (1999, p. 80) citando Landsheere (1987).

Frente a isso, a questão que se coloca remete às metas e às finalidades dessa formação adotadas pelos programas de formação de professores, as quais, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 81) devem não só “incluir as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições”, quanto “a capacidade para aprender e o desejo de exercer este conhecimento é o produto mais importante da formação de professores”, como esse autor complementa apoiado em Joyce e Clift (1984). Nesse sentido, é fundamental que o professor saiba lidar com formas de conhecimentos interligados, não apenas aos da área do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), mas com os do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), e do saber porquê (justificação da prática), como alerta Marcelo Garcia (1999, p. 84).

Sendo o desenvolvimento profissional considerado um elemento articulador no seio do processo educativo, Marcelo Garcia (1999, p. 13) defende “a necessidade de estudar e compreender a formação de professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didáctica: a escola, o currículo e a inovação, o ensino e os professores”.

É no cenário desse contexto que concordo com Marcelo Garcia (1999, p. 19) quando explica que o processo de formação envolve auto-formação, heteroformação e interformação.

A autoformação é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente e tendo sob o seu próprio controlo, os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é uma formação que se organiza e desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa. Por último, a interformação, define-se como a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de actualização, de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da equipa pedagógica.

Pautada numa perspectiva crítico-reflexiva, encontrei, também, em Nóvoa (1995) bases para reflexões sobre a formação de professores as quais fornecem aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilitam as dinâmicas de autoformação participada. Nesse contexto, o autor apoiado em Ivor Goodson (1991, p. 25-26) defende a “necessidade de investir a práxis como lugar de produção do saber” destacando a importância



de “criação de redes de (auto) autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico”.

Ainda, segundo Nóvoa (1995, p. 26) apoiado em Hargreaves (1991), “a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” e no que acrescenta “os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: contexto ocupacional; natureza do papel profissional; competência profissional; saber profissional; natureza da aprendizagem profissional; currículo e pedagogia” (ELLIOTT<sup>16</sup>, 1991 *apud* NÓVOA, 1995, p. 26), para indicar que “tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades” (p. 26).

Neste viés, Marcelo Garcia (1999, p. 77) aponta três funções a serem desempenhadas pelas instituições de ensino relativas à formação inicial de professores. A primeira consiste na formação e treino de futuros professores, que consiste em prepará-los para o desempenho adequado da profissão; a segunda função, pertinente à certificação ou permissão para o exercício da profissão, e a de “uma dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante” (p. 77), como terceira função.

Face ao exposto, pode-se depreender que a formação inicial tem um peso considerável na constituição da profissionalidade docente, ou seja, para o desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor. Portanto, “essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional”, como esclarecem (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

No entanto, Marcelo Garcia e Vaillant (2009) alertam quanto ao espectro de contribuições decorrentes das condições da formação inicial desde uma oportunidade para fornecer à sociedade novos professores comprometidos com seu tempo e seu desenvolvimento profissional e relacionada à qualidade da aprendizagem de seus alunos (como agentes sociais) às de, simplesmente, formar profissionais do ensino reprodutores e conformados com as crenças que dispunham quando ingressaram no curso de formação (como técnicos do ensino). Em suma, a qualidade dessa formação é determinante para os professores adquirirem

---

<sup>16</sup> ELLIOT, John, A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. **British Educational Research Journal**, 17 (4), 1991. p.309-318.

ou não posições e convicções humanizantes sobre o saber/fazer pedagógico ou de apenas se entregarem ao reprodutivismo alienante.

Desse modo, ao se discutir a importância da formação inicial na constituição da profissionalidade docente, é essencial considerar a relevância da formação inicial, já que, como diz Imbernón (2002, p. 61), “é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas”. Recomenda esse autor, que nessa formação se “deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista [...e que] a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas [...] e não se limitar apenas a simulações dessas situações”.

Argumentada a relevância da responsabilidade da qualidade da oferta da formação inicial em formar professores competentes para lidar com a realidade do/no espaço escolar contemporâneo, cabe destacar a relativa à diversidade presente no cotidiano escolar, ou seja, as de “formar professores para que assumam e se comprometam com atitudes de respeito e desenvolvimento da diversidade racial, sexual, religiosa, socioeconômica, intelectual, etc.” (TORRES, 1991 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 92).

Considerar, ainda, como destaca Morgado (2005, p. 67) que “os docentes deparam-se com o desafio de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, que permita a integração de valores, ideias, tradições e costumes muito distintos, que atente à diversidade e pluralidade dos cidadãos e estimule a reflexão crítica e a tolerância”, implica pensar, como propõe Imbernón (2002, p. 61) que “as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve”.

Essas perspectivas e apontamentos em relação à formação inicial vem ao encontro das necessidades postas pela realidade do espaço escolar contemporâneo, na medida em que essa formação propicia as bases para a constituição da profissionalidade docente, visto ser na formação inicial que o futuro professor deve aprender as bases para construir um “conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2002, p.58). Aspectos esses, também discutidos por Gatti; Barreto e André (2011, p. 89) quando comentam:

A formação inicial tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Bernstein<sup>17</sup> (1998 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67), por exemplo, sublinha a importância dessa formação, argumentando: “a evolução da sociedade tende a afectar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções: as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis”.

Nesse sentido, há necessidade de referendar a importância do início da docência face aos novos desafios a serem enfrentados na contemporaneidade nos sistemas escolares, sob a perspectiva da profissionalidade dos professores, a qual é constituída em especial na formação inicial, uma vez que “não é qualquer um que pode ser professor, pois o professor precisa ser formado. Essa formação é algo muito sério por requerer investimento pessoal, institucional, público, político e social” (ENS; EYNG; GISI, 2009, p. 126).

Brzezinski (2008, p. 1141-1142) defende a formação do professor na perspectiva do paradigma fundamentado na concepção histórico-social (adotada pelas entidades brasileiras nacionais de educação), a qual é entendida como “[...] um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos indivíduos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes”.

Nesta perspectiva, concordo com Coelho (2006, p.46) quanto a que as IES precisam privilegiar a “formação de seres humanos, de matemáticos, de historiadores, de sociólogos, de filósofos, de artistas e de homens de letras que pensem a realidade e a recriem”. Em geral, contudo, constata-se que são muitas as instituições que não vão além da preparação de especialistas, técnicos ou peritos capazes de operar o mundo e a sociedade, de fazê-lo funcionar.

### 2.3 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: PERCEPÇÕES

Tomando como base a formação de professores entendida nesse estudo como um “processo contínuo, sistematizado e organizado” e que “tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 119), considero necessário discutir o período de iniciação à docência, visto que:

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender e ensinar”, passam por diferentes etapas (pré-formação,

---

<sup>17</sup> BERNSTEIN, B. Clases, códigos y control. II. **Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid: Akal, 1988.

formação inicial, iniciação e formação permanente de acordo com Feiman, 1983), as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (MARCELO GARCIA, 1999, p. 112).

Ao referir sobre a carreira docente, Huberman (1992, p. 47), quando analisou o ciclo de vida profissional dos professores de ensino médio na Suíça, identificou diferentes fases pelas quais eles passam independente da idade. Dentre as fases identificadas, esse autor, propôs: a fase de entrada na carreira, caracterizada pelo autor como uma fase de sobrevivência e descoberta; a fase de estabilização; a de diversificação; a fase de questionamento; a fase de distanciamento afetivo; a fase conservantismo e lamentações e por último, a fase de desinvestimento, as quais foram por ele sintetizadas num esquema de percurso temático, conforme exposto na Figura 1.

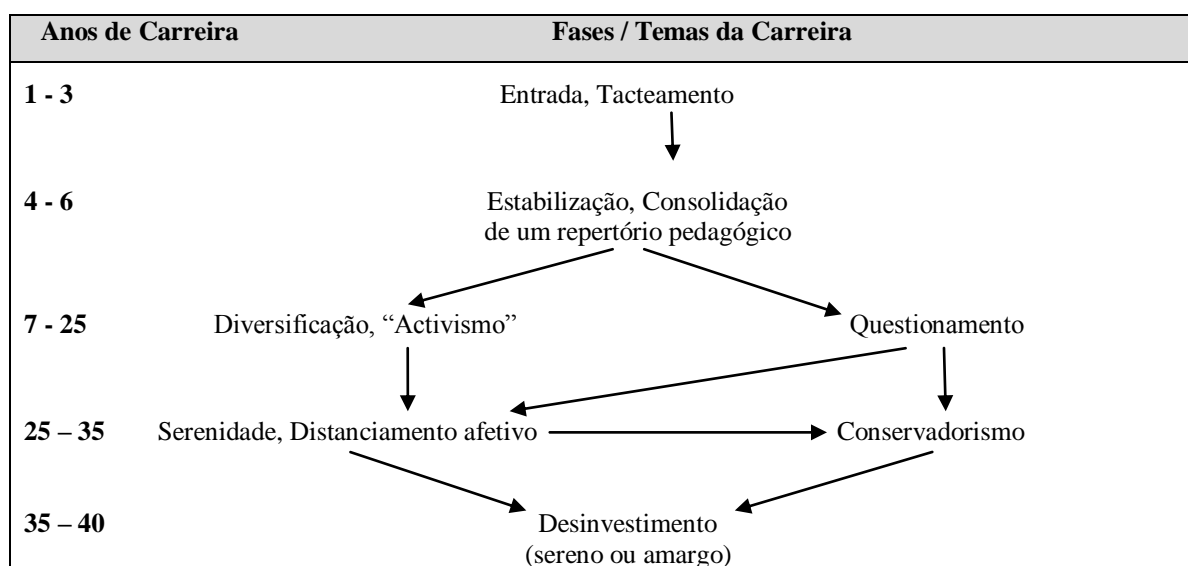


Figura 1 - Anos e fases da carreira docente segundo Huberman (1992).  
Fonte: Huberman (1992, p. 47).

Marcelo Garcia (1999, p. 64 – 66) ao fazer uma síntese dessas fases descritas por Huberman (1992), tendo por foco as teorias sobre o ciclo vital dos professores à luz da estrutura conceptual da formação de professores, propôs:

- **1ª fase:** entrada na carreira docente - inclui as fases de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência traduz-se pelo choque com a realidade, as diferenças entre os ideais e a realidade. Já o aspecto da descoberta, traduz o entusiasmo do iniciante, a experimentação, o orgulho de ter sua própria turma, de fazer parte de um corpo profissional. Todavia, a experiência da entrada pode ser vivida pelos professores como fácil ou difícil, relata o autor apoiado em Huberman (1992);

- **2ª fase:** estabilização - envolve os 4 e 6 anos de carreira docente e caracteriza-se por um maior sentimento de facilidade no lidar com as turmas, atuando de forma mais independente e, em geral, mais integrados com os colegas de profissão;
- **3ª fase:** diversificação – é uma fase que se diferencia de professor para professor, de pôr-se em questão. Alguns buscam canalizar suas energias para melhorar sua capacidade como docente, enquanto outros, centralizam-se na busca de promoção profissional, ou ainda, um outro grupo que vão, reduzindo pouco a pouco, suas atividades docentes e assumindo outras atividades em paralelo;
- **4ª fase:** serenidade e distanciamento afetivo – representa a procura de uma situação profissional estável. Momento de se questionar sobre sua própria eficácia como docente em função das influências dos colegas mais jovens na profissão. Há dois grupos de professores nesta fase: um caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo e outro, denominado conservadorismo, dando lugar a queixas não construtivas,
- **5ª fase:** ruptura/desinvestimento – momento de preparação da “jubilação”. Predomina três padrões nesta etapa: de perspectiva positiva, de defensivo e dos desencantados.

No entanto, Huberman (1992) destaca que o desenvolvimento de uma carreira, é “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p. 38).

Entre os estudos feitos sobre formação de professores no campo dos professores principiantes, destaco Marcelo Garcia (1999) o qual tem procurado caracterizar este período de desenvolvimento profissional trazendo para o debate os problemas e as preocupações que envolvem os professores iniciantes quanto aos processos de ensinar e aprender. Para Marcelo Garcia (1999, p. 113) a fase de iniciação à docência - identificada pelo autor como a de “iniciação ao ensino”-, esta é “um período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” que possui características próprias. Prossegue indicando que se trata de um “período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (p. 113).

Segundo Feiman (2001 *apud* MARCELO GARCIA, 2010, p. 29) os professores principiantes têm duas tarefas profissionais a cumprir, como já citado anteriormente neste estudo, que “devem saber ensinar e devem aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado e, há algumas coisas que só aprendem na prática, o que implica numa fase inicial de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transcrição”. Ressaltando, ainda, quanto a que “o problema é que devem fazer isso em geral com as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados”.

No entanto, este é um período em que frequentemente a insegurança e a falta de confiança em si próprio são características das quais padecem os professores iniciantes. É um momento no qual precisam fazer a transição de estudantes a docentes e, por isso, as dúvidas e as tensões estão presentes, como aponta Marcelo Garcia (1999). Trata-se de uma fase, [...] na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis (TARDIF, 2005, p. 84).

Frente a esses apontamentos, pode-se compreender e concluir que a entrada do professor na carreira docente é caracterizada como um período de “sobrevivência e de descoberta”, como aponta Huberman (1992, p. 39). Para o autor, a fase da sobrevivência representa o confronto com o real, ou seja, uma espécie de “choque com a realidade” como indicado por Veenman<sup>18</sup> (1984 *apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 114). Para Veenman (1984), “o primeiro ano da docência é caracterizado por ser, em geral, um intenso processo de aprendizagem - do tipo ensaio/erro na maioria dos casos-, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático” (*apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114).

Em contrapartida, a fase da descoberta, segundo Huberman (1992, p. 39) “traduz o entusiasmo inicial” de ter sua própria turma e pertencer ao corpo profissional. Sobrevivência e descoberta são situações vividas em paralelo e, “é o segundo, que permite aguentar o primeiro”.

A fase inicial da docência é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”, como descreve

---

<sup>18</sup> VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, 1984. p. 143-178.

Marcelo Garcia (1999, p. 113) apoiado em Borko<sup>19</sup> (1986). Por isso, pensar o período de iniciação à docência exige atenção ao contexto complexo no qual este profissional, em início de carreira, adentra: a escola contemporânea.

### 2.3.1 Sobre o contexto: a escola contemporânea

Nas últimas décadas, percebe-se no cenário educacional brasileiro profundas e rápidas mudanças provenientes de diversas esferas da sociedade<sup>20</sup>, cujos reflexos incidem diretamente na dinâmica do cotidiano escolar, o que por sua vez acarreta em novas questões e desafios para o trabalho docente e, em especial, para o trabalho do professor iniciante.

Nas palavras de Morgado (2005, p. 62):

Estas sensações de mudança, rapidez, complexidade, compreensão, incerteza, que caracterizam o mundo em que vivemos, acabariam, inevitavelmente, por se refletir no campo educativo, colocando numerosos problemas e lançando novos desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que aí trabalham.

Ao refletir sobre o contexto que se apresenta na escola de hoje, Charlot (2008, p. 17-19) chama a atenção para o fato de que “a contradição entra para a escola” como reflexo de sua própria configuração e aponta três aspectos que favorecem esse quadro:

- a escola vira espaço de concorrência entre crianças, quando a nota e o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho;
- novas camadas sociais ingressam na escola e, isso traz ao universo escolar, comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda, que não combinam com a tradição e até com a função da escola. E acrescenta que “esses novos alunos encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e à disciplina” (CHARLOT, 2008, p. 19); os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos

<sup>19</sup> BORKO, H. Clinical Teacher Education: The induction years. In: HOFFMAN, J. V.; EDWARDS, S. (Ed.). **Reality and reform in clinical teacher education**. New York: Random House, 1986. p. 45-64.

<sup>20</sup> Na perspectiva de Morgado (2005, p. 62) apoiado em Hargreaves, Andy. **Os professores em tempo de mudança**. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal, 1998, essas mudanças compreendem “o reconhecimento da diversidade, embora acompanhado de um incremento da desigualdade cultural, o aumento das diferenças entre ricos e pobres, a mundialização da economia, a flexibilidade econômica, a compreensão do espaço e do tempo e a consequente aceleração da mudança, a evolução das telecomunicações, a sociedade digital, o desenvolvimento da informática, o aumento exponencial de computadores, a disseminação mais rápida da informação, associadas ao declinar da família tradicional, do aumento da incerteza, da instabilidade e da insegurança, são realidades cada vez mais presentes”.

alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados e criticados.

É nítido que a escola como espaço público ao receber aqueles que antes eram excluídos do sistema educativo, torna-se ainda mais heterogênea, porém o que se verifica é que a escola homogeniza a diferença, negando-a. Evidencia, nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 65): “uma escola que não fornece aos seus alunos, a todos os seus alunos, os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma escola cidadã”.

Por outro lado, o discurso político atribui aos professores (incluindo os iniciantes) a responsabilidade pela qualidade da educação, como assinala Morgado (2005, p. 125) “a verdade é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e qualidade do ensino”. Fato ou não, o que frequentemente se evidencia nos novos discursos sobre a profissionalidade docente é a indicação de novas posturas profissionais por parte dos professores para que possam se efetivar uma mudança educativa numa sociedade, apesar de não lhes dar o devido reconhecimento. Ao contrário, colocam em jogo a qualidade da sua profissionalidade docente diante do maior ou menor sucesso educativo dos estudantes.

Ao se recorrer aos textos da legislação, por exemplo, à Resolução CNB/CEB nº 4/2010, em seu Art. 9º constata-se a seguinte afirmação “a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimentos aos seguintes requisitos”. Entre eles:

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

Dentre os problemas que professores iniciantes enfrentam (e também os com mais experiência), encontram-se os assinalados por Marcelo Garcia (2012, p. 123): “questões como a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho na sala de aula, a insuficiência do material, os problemas pessoais dos estudantes e as relações com os pais”. Charlot (2008, p. 19) corrobora com essa perspectiva ao lembrar que a contradição que esses profissionais percebem e enfrentam ao entrar na escola, gera desestabilização na função que devem desempenhar, visto comumente tender-se a imputar a não solução das questões escolares aos próprios professores.



Os apontamentos desses autores remetem para que se pense criticamente sobre a entrada do professor iniciante no espaço escolar, face às condições de sua profissionalidade para atuar num cenário na maior parte das vezes repleto de situações conflituosas. Contradições essas que o professor em início de carreira nem sempre está apto a superar, e que os levam a experimentar “os problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar as situações”, como explicam Vaillant e Marcelo (2012, p. 123).

A escola tornou-se um campo de trabalho complexo e diversificado o que por seu turno requer uma ressignificação do que seja formar professores. Por isso, concordo com Imbernón (2002) quanto a que as instituições de ensino, sejam “instituições vivas, promotoras de mudança e da inovação [...] capazes de adequar suas atuações às necessidades de cada época e contexto [...] incutindo-lhes uma atitude de investigação” (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

De acordo com Gatti; Barreto; André (2011, p. 89) “é papel da formação inicial preparar os futuros professores para ter condições de exercer a atividade educativa na escola com crianças e jovens que aí adentram”. Questões como essas me remeteram a pensar junto com Morgado (2005) sobre o grau de incompatibilidade dos currículos desenvolvidos nas instituições educativas para responder aos desafios da contemporaneidade em um momento no qual, como reforça esse autor,

Um grande número de professores continua a ser formado numa perspectiva tyleriana de professores consubstanciada pela trilogia objetivos-atividades-avaliação, uma perspectiva que se baseia numa abordagem racionalista e positivista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas, difícil de ultrapassar a vários níveis (MORGADO, 2005, p. 67).

Cabe destacar, no entanto, o que dizem Ens e Gisi (2011, p. 39) ao evidenciarem que:

inúmeras são as funções que se agregam à profissão docente. Esses geralmente, constituem-se em profissionais que procuram meios para atender às exigências que a sociedade lhes impõe, fazendo uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades para concretização dessa tarefa.

É nesse contexto de contradições e exigências acerca da profissionalidade docente do professor iniciante, que proponho o problema deste estudo, uma vez entendo que seus conhecimentos:

são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente de possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua opção pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Embora os primeiros anos na docência sejam fundamentais para assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão, como aponta (MARCELO GARCIA, 2010), o confronto desses professores com a realidade em função do contexto que encontram, desde as condições de trabalho às da sua desvalorização profissional pela sociedade, força os novatos a questionarem a sua escolha profissional. Distanciados dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, passam a rejeitar suas expectativas e percepções anteriores, como esclarecerem Nono e Mizukami (2006), apoiadas em Tardif e Raymond, (2000).

De fato, cada vez mais,

os professores trabalham entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho de trabalho tende a aumentar, em razão da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atentas às especificidades do momento, à cultura local, ao aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas do conhecimento e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

É no âmbito desse cenário, que indago sobre as condições da profissionalidade do professor iniciante para responder aos desafios postos pela escola contemporânea, tendo por intuito o de que seja favorecida a iniciação na docência e, conseqüente permanência, ciente de que no momento a profissão docente, encontra-se num “intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas, o que determina que os professores sejam chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de reinvenção da profissão de professor” (MORGADO, 2005, p. 109).

Assim, ao refletir sobre as condições da profissionalidade do professor iniciante no enfrentamento da realidade escolar hoje, parece ser essencial se considerar que:

diante das transformações que caracterizam a sociedade atual, o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores – análise, síntese, estabelecimento de relações, interpretações e uso de diferentes linguagens necessárias para a constante busca da informação e conhecimento – torna-se imprescindível (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 388).

Essas questões (re)conduzem à reflexão da indagação de Gatti; Barreto e André (2011, p. 94): “Qual o grau de profissionalidade e de profissionalização em que se pode afirmar que as políticas docentes favoreceram ao corpo de licenciados e aos professores da educação básica no Brasil hoje?”

Assumindo a posição a que remetem as ponderações de Imbernón (2002, p. 61), quanto a que “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”, quando na realidade [...] “deveria dotar o futuro professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir uma tarefa educativa em toda sua complexidade” (p. 61), considero fundamental, como ele, que a formação assuma:

um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2002, p. 15).

Portanto, pensar a complexidade que envolve o início da docência frente à realidade escolar contemporânea, remete indagar sobre a presença (ou não) de políticas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes que visem subsidiar a re(constituição) da sua profissionalidade no espaço escolar de modo a que seja viabilizada sua permanência na docência, até porque, a concepção de desenvolvimento profissional é um contínuo, como apontado por Marcelo Garcia (1999, p. 113), porque não é concebível conceder compreender “os professores como produtos acabados mas, pelo contrário, como sujeitos em constante evolução e desenvolvimento”.

#### 2.4 O PROFESSOR INICIANTE E AS POLÍTICAS DE APOIO NAS ESCOLAS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA À PROFISSIONALIDADE DOCENTE

De acordo com Marcelo Garcia (2008, p. 15), múltiplas são as tarefas que os professores iniciantes enfrentam, dentre elas:

adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo no contexto escolar; projetar adequadamente o currículo para o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Nesse sentido, “programas de iniciação que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e contribuir para que os iniciantes se convençam de quão importante é adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional”, como esclarecem Gatti, Barreto e André (2011, p. 213).

No âmbito dessa temática, essas pesquisadoras são referência por questionarem se existem políticas direcionadas aos professores iniciantes no Brasil. Os resultados da pesquisa

de campo que realizaram sobre políticas docentes no Brasil incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões brasileiras, exemplificando iniciativas de apoio ao iniciante. Por seu turno, Marli André no artigo intitulado “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, de 2012, apoiada nas especificidades dessa pesquisa ressalta a responsabilidade dos órgãos gestores de educação para a inserção profissional.

Observa-se, enfim, que a problemática que envolve o professor iniciante, vem se constituindo, apesar de timidamente, na medida em que o investimento em políticas de acompanhamento é isolado em algumas escolas brasileiras, como as citadas pela pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), prevalecendo alguns programas de inserção à docência – parcerias entre universidade e escola, com a tentativa de amenizarem as dificuldades desse período, porém, ainda muito recentes, como o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) proposto pelo MEC e a Capes em âmbito federal; o Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo e a bolsa ao estágio de Pedagogia pelo município de Jundiaí/SP, conforme esclarece André (2012) a qual chama a atenção para a, necessidade do estabelecimento de uma política nacional de apoio aos professores.

No entanto, os resultados da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011) revelaram que, dentre as 15 secretarias de educação estudadas, “na maioria das secretarias estaduais e municipais da amostra, são desenvolvidas ações formativas na forma de oficinas, palestras cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância, voltados, em geral, para o professor, sem acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula” (p. 218). Contudo, foram encontradas duas exceções que as autoras indicam ser da SEMEDs de Sobral, no Ceará, e de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, ambas com

uma política de formação com ações articuladas, centradas na prática escolar [...] são políticas de secretarias municipais que mostram novas possibilidades para a atuação de gestões educacionais quanto ao cuidado, não só da proposição de um trabalho pedagógico articulado, mas também de um trabalho de acompanhamento contínuo que permite melhoria das propostas de ação e intervenções bem dirigidas (p. 218).

Um aspecto que merece atenção e cuidado, na visão de André (2012), com relação a essas ações, o qual ressalta, diz respeito ao tipo de avaliação utilizado nesses processos para não empobrecer o currículo a um ensino que prepara para os testes.

No tocante aos programas de iniciação à prática profissional do professor em parceria da universidade com a escola, Marcelo Garcia (1999, p. 66) aponta alguns pontos relevantes que esses programas deveriam atender:

Desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo. Incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para as enfrentar. Proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas. Ajudar os professores principiantes a aplicar o conhecimento que já possuem ou que podem obter de si próprios.

Com base nas pesquisas acadêmicas já realizadas, observa-se que os professores iniciantes são quase silenciados como evidenciado por Papi e Martins (2010) em um estudo sobre professores iniciantes a partir de um balanço de pesquisas realizadas no Brasil – ANPED 2005 a 2007, CAPES 2000 a 2007-, por BRZEZINSKI (2006) e Mariano (2005, 2006) as quais demonstram que no Brasil existe uma preocupação, ainda insipiente com professores iniciantes na profissão, e convergem quanto à necessidade de “políticas voltadas ao professor iniciante” (p. 53).

Gatti, Barreto e André (2011, p. 213) esclarecem apoiadas em Imbernón (2006, p.44) ao fazer uma análise de informes internacionais sobre a profissão docente, que embora

haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes. Todos concordam com a relevância da questão, afirma o autor, mas ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-la.

André (2012, p. 116) compartilha desse entendimento ao destacar que na América Latina a situação é ainda pior, como revela Vaillant (2009) ao explicar que “a inserção a docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionalizados”. Marcelo Garcia (2010, p. 31) reitera esse quadro apontando que o abandono da docência está presente em vários países como descreve o relatório da OCDE e, acrescenta que o “abandono da docência é particularmente alto em escolas de zonas menos desfavorecidas”.

André (2012) corrobora com essas observações ao apontar que o relatório da OCDE<sup>21</sup> (2006), que reúne dados coletados em 25 países, mostra a preocupação com a desistência de bons professores o que tem levado alguns países a adotarem políticas atrativas, visando criar condições para que os docentes permaneçam na profissão.

Diante do quadro em que se encontra o professor iniciante na atualidade, destaca-se a fragilidade das políticas públicas brasileiras nesse campo, num momento em que esses profissionais de um lado são vistos como responsáveis pelo sucesso na aprendizagem de seus alunos e, por outro, são reféns de programas de formação inicial que frequentemente não os

---

<sup>21</sup> Relatório intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”.

preparam adequadamente para responder às exigências postas para o exercício da docência nas escolas de hoje.

Pode-se dizer, de modo geral, que a formação docente no contexto atual, está mais voltada para atender às necessidades do mercado do que às necessidades de uma sociedade em constante transformação com o sentido de adaptar o professorado às realidades escolares e, frente a isso, a preocupação com políticas/programas de apoio no início da docência é relevante face aos desafios contextuais, visto que, como declara Marcelo Garcia (1999, p. 119), a formação de professores é “um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” o que vem ao encontro para o fortalecimento da profissionalidade docente e respectiva profissionalização do professorado.

Entretanto, esse autor ressalta que qualquer proposta nesse intuito deve ser vista “como específica para uma etapa que se diferencia tanto da formação inicial como da formação em serviço”, uma vez que o “processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual dos mesmos, mas um desafio institucional de políticas públicas” (MARCELO GARCIA, 2008, p. 19). Para o autor,

a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes, além de outros sistemas como a universidade, centros de professores, etc., podem estar implicados no desenvolvimento de programas de iniciação profissional docente (MARCELO GARCIA, 2008, p. 19).

Para tanto, Marcelo Garcia (1999) aponta a escola como o lócus potencial importante para o processo formativo do professor ao tomar como referência a sua realidade na complexidade do cotidiano escolar. O autor explica que “os programas centrados na escola têm como objetivo formar professores principiantes através de actividades que estejam integradas na problemática de desenvolvimento profissional da escola onde decorre o seu período de iniciação” (p. 128).

Para esse autor a “escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes, além de outros sistemas como a universidade, centros de professores, etc., podem estar implicados no desenvolvimento de programas de iniciação profissional docente” (MARCELO GARCIA, 2008, p. 19).

### 3 POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

O aprofundamento das leituras e reflexões realizadas enquanto aluna da Graduação (na condição de aluna PIBIC), bem como Mestranda, permitiu-me concluir que a educação brasileira é um espaço de embates políticos, econômicos, ideológicos e, principalmente de classes, fomentados historicamente pela ideologia dominante.

Portanto, para analisar as políticas de formação de professores, por mais breve que o faça, implica pensá-las à luz da atual configuração da sociedade para compreender com qual projeto de sociedade estão sintonizadas, pois a qualidade da formação de professores não é um fato isolado, é preciso examiná-la no contexto das “mudanças contemporâneas pelas quais passou (e passa) a educação brasileira nos últimos anos e de políticas públicas esboçadas para enfrentá-las” (OLIVEIRA, 2007, p. 662).

Por isso, colocar em pauta a formação inicial de professores para Educação Básica na contemporaneidade implica pensar nas políticas educacionais que a configuram e situá-las no interior das políticas públicas brasileiras da/na contemporaneidade e, mais especificamente, o viés em que essas políticas foram e estão ancoradas o qual que trazem implicações para a esfera educacional decorrente do modelo econômico-político vigente na sociedade brasileira do qual o Brasil é signatário desde a década de 1990 - o neoliberalismo<sup>22</sup>.

Neste capítulo apresento e discuto a influência do novo liberalismo – neoliberalismo<sup>23</sup>, presente nas políticas contemporâneas brasileiras buscando apontar as facetas que a concepção neoliberal utilizou, (e utiliza) para delinear uma educação submetida à lógica capitalista de mercado no contexto das relações sociais no trabalho que repercute na configuração dos modelos de formação docente.

Início situando as políticas educacionais situadas no campo das políticas públicas e

---

<sup>22</sup> O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 60 e começo dos 70. O neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo no sentido global [...] é no contexto mais amplo da crise do fordismo (e da necessidade cultural de estabelecer e construir um novo modo de dominação) que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo adquirem sentido (SANTOS; MESQUIDA, 2007).

<sup>23</sup> De acordo com Santos e Mesquida (2007, p. 18) o neoliberalismo é considerado por Gentili (1998) como “Filho do liberalismo”, e esconde em si ideias contrárias democracia. Diz o autor que o aposto neo, adicionado ao termo liberalismo, confunde seu significado e entendimento que, ao construir-se em um conjunto de doutrinas, está muito longe de ser democrático e libertador”, uma vez que [...] sob a égide do mercado, elevado à entidade reguladora da economia, o neoliberalismo proclama menos estado, mais liberalização e ampla desregulamentação (MESQUIDA, 2001, *apud* SANTOS; MESQUIDA, 2007, p.42).

dos principais agentes que as influenciam, procurando “denunciar” as estratégias do ideário neoliberal presentes na educação brasileira, tendo por aporte as reflexões de teóricos como: Evaldo Vieira (2002), Boneti (2011), Sofia Vieira (2007), Werle (2010), Bianchetti (1997), Frigotto (2009), Santos e Mesquida, (2007), Garcia (2010), Silva (2011), Gentili (1998), Oliveira (2010), entre outros.

Na sequência, discuto as políticas de formação inicial de professores para a Educação Básica definidas após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 focalizando aspectos que envolvem as instituições formadoras e seus currículos, dimensões essas que segundo Gatti, Barreto e André (2011), precisam ser repensadas visto que hoje essa formação oferecida pelas licenciaturas apresenta lacunas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) . Além disso, ênfase a dimensão da política formação de professores, uma vez que entendo que para pensar a formação e o trabalho do professor como elementos de transformação social em uma sociedade desigual, competitiva e excludente, implica considerá-los em sua relação com a política. Fundamento essa discussão nos estudos de Brzezinski (2008, 2009), Coêlho (2006), Ens, Eyng e Gisi (2009, 2012), Ens (2009), Esteves (2007), Fonseca (2009), Freitas (2007), Gatti, Barreto e André (2011), Imbernón (2009, 2002), Morgado (2011), Vaillant e Marcelo (2012), Oliveira (2005, 2009), Santos e Mesquida (2007).

### 3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A meu ver, para discutir as influências externas presentes nas políticas contemporâneas no contexto brasileiro e de suas repercussões na Educação, requer que inicialmente se compreenda o conceito de política adotado, para então, situar a análise das implicações neoliberais presentes hoje nessas políticas.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (2008, p. 954) no conceito de política há que se distinga o significado clássico do moderno. No primeiro, política uma palavra de origem grega, originado de pólis (politikós), significa “tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social”. Já o outro, isto é, o significado moderno, se distancia do significado clássico e foi “substituído pouco a pouco por outras expressões como “ciência do Estado, “doutrina do Estado, ciência política”, etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou o conjunto de atividades, que de alguma maneira, tem como termo de referência a pólis, ou seja, o Estado”.

Nas palavras de Vieira (2007, p. 141) política é “uma forma de atividade estreitamente ligada ao exercício do poder e às múltiplas consequências deste exercício, em que os



interesses são transformados em objetivos e os objetivos conduzidos à formulação e a tomada de decisões”, a qual se relaciona ao poder, ao domínio do homem sobre outros homens por força da lei. O poder político se expressa no seio da relação entre governantes e governados; estado e cidadão e, mesmo na autoridade e obediência (GISI, 2012). Por outro lado, quando se fala em “política econômica, política social, política educacional, política habitacional, etc., refere-se a uma estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e documentos variados”, explica (VIEIRA, 2007, p. 141).

No entendimento de Ferreira (2008, p. 88), a política constitui-se na “orientação mais geral do processo, a direção de mudanças a serem efetuadas. Elas norteiam e lhes dão sentido. São as diretrizes ou linhas de ação que definem ou norteiam práticas, como normas, leis e orientações”.

Estabelecidos os contornos do conceito de política, é possível compreender com Boneti (2011, p. 17-18) que toda “ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal com uma decisão de intervenção pública numa realidade social determinada, seja econômica ou social” pode ser considerada uma política pública, a qual é definida, por este autor, como sendo “o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (2011, p. 18). Um jogo de forças no qual as elites internacionais – entendidas como classe dominante, constituem um dos principais agentes determinantes das políticas públicas nacionais (BONETI, 2011). Somam-se a esse jogo de forças, “as organizações da sociedade civil e os movimentos sociais em geral que atuam em âmbito nacional e global (p. 69), em um contexto que atualmente pode ser sumarizado pela ação de três instâncias – global, nacional e local, que movem a estrutura produtiva e política de uma nação por uma correlação de forças.

A partir desse entendimento, pode-se compreender que as políticas públicas, na sua configuração geral, são instituídas em um jogo de interesses que as manipulam e as organizam em torno de alguns objetivos e que, em sua maioria, não correspondem aos interesses voltados para o bem-estar da população. Uma população que no seio da sociedade, por apresentar diferentes problemas sociais dá origem à proposição de políticas sociais, estas entendidas como “estratégia governamental de intervenção nas relações sociais [...] é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção” (VIEIRA, 2007, p.140 - 142) as quais se constituem em um dos campos de atuação das políticas públicas. No seio do sistema capitalista, das políticas públicas emanam as políticas econômicas, sociais, educacionais.

Por políticas sociais entende-se:

as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 131).

Logo, ao se falar de políticas, evidencia-se, como estratégia do governo, a proposição de planos, projetos, programas e documentos variados, nos e pelos quais se identificam as diretrizes relativas a cada área e que viabilizam ao governo “no cotidiano das lutas políticas, [...fixar] a orientação da política econômica e da política social” (HOFLING, 2001, p. 141). Além disso, no entanto, “as políticas públicas desdobram-se em um período de governo, mas situam-se no bojo das limitações e possibilidades do Estado. Assim, articulam-se nas reformas, os órgãos do Estado, propostas de governo e de políticas” (WERLE, 2010, p. 57).

Desse modo, a Educação como uma política pública social,

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

Não se pode esquecer, no entanto, que a política social está vinculada ao desenvolvimento econômico e vice-versa, por isso em sua análise “não se pode examinar política econômica sem se deter na política social” (VIEIRA, 2007, p. 142), bem como o fato de que tradicionalmente, tem se “assistido na evolução do capitalismo ao predomínio da política econômica sobre a política social” (p. 144), conforme esclarece a autora.

Frente a essas ponderações, é fundamental se compreender que “o tempo histórico contemporâneo, como o descreve uma vasta literatura crítica, caracteriza-se pela regressão social, indeterminação da política e pela hegemonia de concepções neoconservadoras e mercantis na sociedade e nos processos educativos”, como explica Frigotto (2009, p. 65). E é nesse contexto que as políticas contemporâneas da/na contemporaneidade se situam e podem ser explicadas a partir do modelo econômico e político vigente, no caso brasileiro, – do neoliberalismo.

A década de 1970 foi palco de uma crise do sistema capitalista em face da decadência do modelo fordista-keynesiano de produção e ascensão do toyotismo (acumulação flexível). A sociedade pós-industrial se contrapõe ao modelo denominado de “fordista-keynesiano” de produção, o qual se caracteriza pelo fato de consubstanciar-se em uma base desqualificada.

Assim, o capital direciona-se para o “toyotismo”, isto é, uma nova técnica “produtiva seriada, flexível e diferenciada” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p.18).

É no contexto mais amplo dessa crise, face ao esgotamento do modelo fordista (e da necessidade de estabelecer e construir um novo modo de dominação), que as estratégias políticas e culturais do neoliberalismo<sup>24</sup> adquirem sentido como, por exemplo, descreve Gentili (1998, p. 217).

Nas palavras de Bianchetti (1997, p.11), o neoliberalismo como “arcabouço teórico e ideológico não é algo novo, nasce como combate implacável, no início da década de 40, às teses Keynesianas<sup>25</sup> e ao ideário do Estado de Bem-estar [...] Seu postulado fundamental é de que o mercado é a lei social soberana”. As Características do Estado de Bem-estar (Welfare State) são enunciadas como segue:

Por *Welfare State* estamos entendendo, no âmbito do Estado capitalista, uma particular forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a economia, entre o Estado e a sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. [...] Concretamente, trata-se de processos que, uma vez transformada a própria estrutura do Estado, expressam-se na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferência sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidades de acesso a bens e serviços públicos e privados e, finalmente, na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados (DRAIBE, 1990, p. 2-3).

O “neoliberalismo” fundamentado no liberalismo conservador do século XVIII e XIX e que saiu de cena enquanto doutrina política-econômica logo no início do século XX, foi defendido desde a segunda metade da década de 1940 por seus representantes teóricos mais respeitados na época: Friedrich A. Hayek com sua obra *O caminho da servidão*, de 1944; por Milton Friedman em *Capitalismo e liberdade*, de 1985 e, por Karl Popper com a produção e divulgação da obra *A sociedade aberta e seus inimigos*, de 1974, se consolidando genuinamente, a partir da década de 1970 no contexto internacional (Chile), 1980 (Inglaterra) e, em 1990 no Brasil - último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal (DONATO; MESQUIDA, 2013).

---

<sup>24</sup> De acordo com Santos e Mesquida (2007, p. 18) o neoliberalismo é considerado por Gentili (1998) como “Filho do liberalismo”, e esconde em si ideias contrárias democracia. Diz o autor que o aposto neo, adicionado ao termo liberalismo, confunde seu significado e entendimento que, ao construir-se em um conjunto de doutrinas, está muito longe de ser democrático e libertador”, uma vez que [...] sob a égide do mercado, elevado à entidade reguladora da economia, o neoliberalismo proclama menos estado, mais liberalização e ampla desregulamentação (MESQUIDA, 2001, *apud* SANTOS; MESQUIDA, 2007, p.42).

<sup>25</sup> John Maynard Keynes criou “uma teoria econômica na qual sustenta como um de seus pilares básicos a ideia de o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção” (BIANCHETTI, 1997, p. 24) , isto é, primou por um Estado interventor e regulador da economia.

No contexto brasileiro, Filgueiras (2006, p. 180) explica que foi a partir da crise da década de 80 com o fracasso do Plano-Cruzado e com os demais planos que o seguiram, que “o projeto neoliberal foi se desenhando e se fortalecendo, passando do campo meramente doutrinário, para constituir-se num programa político”.

Nesse contexto, entra em cena o “Consenso de Washington” resultante do encontro realizado em 1989 nos Estados Unidos entre funcionários do governo e organismos financeiros como “FMI”, “BM”, “BID” e um grupo de economistas latino-americanos, encontro esse que teve como objetivo “avaliar as reformas econômicas empreendidas pelos países da América latina” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p.42). Desse encontro, surgiu o principal instrumento do neoliberalismo para o sul do Continente Latino-Americano, a partir do qual uma série de ações específicas se concretizou e que foram sendo cristalizadas a partir do final da década de 1980 pelos governos latino-americanos visando garantir o programa de ajuste econômico e estabilização da chamada *crise da dívida* (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 44). Essas medidas, nas palavras de Garcia (2010, p. 447), consistiram em orientações com vistas à: disciplina fiscal, redução de gastos públicos, privatizações das estatais, desregulamentação com o “afrouxamento” das leis econômicas e trabalhistas, abertura comercial e eliminação de restrições para os investimentos externos diretos.

A partir do Consenso de Washington (1989) os princípios neoliberais marcam presença nas políticas brasileiras na forma de um “receituário”, e que no Brasil provocam impactos em toda a sociedade atingindo a organização social, econômica e política, a saber, quanto à:

redefinição do papel do estado; abertura comercial e financeira; racionalização dos serviços públicos; maior flexibilidade na gestão de recursos; adoção de medidas que imbricaram e nublaram as fronteiras entre o que é público e o que é privado; forjamento dos benefícios das parcerias público-privado; livre mercado; privatização das empresas estatais; subavaliação do patrimônio público e favorecimento de grupos privados e ligados ao setor educacional; financiamento de políticas com base em metas e desempenho estabelecidos a priori; aproximação dos governos das organizações não governamentais como marcas desse intento para instituir nova ordem sob a lógica dos neoconservadores (SILVA, 2011, p. 336).

Com efeito, no decorrer da década de 1990, o Brasil ao optar pelo novo modelo neoliberal, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), porém mantido nos governos posteriores, são colocados novos rumos para o Estado, como de um mero executor de um projeto neoliberal.

Para Gentili (1998, p.106), de fato a política neoliberal prevê “o progressivo desmantamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho -

institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania”.

Silva Junior (2002, p. 33) contribuiu para a compreensão do papel do estado no contexto neoliberal, explicando que:

Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades do Estado: pouco interventor, pois impulsiona segundo a ideologia neoliberal, um movimento de transferências e responsabilidades de sua alçada para a sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais (SILVA JR, 2002, p.33).

Ao apoiar-em em Rose<sup>26</sup> (1996), Garcia (2010, p. 449) explica que “o neoliberalismo não renuncia à vontade de governar. Simplesmente inventa, ou reestrutura, novas estratégias”,

que vão no sentido da “desgovernamentalização do Estado” e da “desestatização das práticas de governo”, utilizando como estratégias a marketização e o empresariamento dos serviços sociais, a descentralização, a pluralização, a autonomização e a autogestão induzidas pelo Estado, dentro de um mercado governado pela competição, pela responsabilidade e demanda do consumidor.

Observa-se que ideário neoliberal tem provocado mudanças no papel do Estado brasileiro frente à sociedade desde a década de 1990, delineando um “Estado Mínimo” em decorrência da adesão às diretrizes do Consenso de Washington para América Latina e, por consequência as políticas sociais brasileiras ganham características de políticas compensatórias como bem ressalta Vieira (2007, p. 107):

Dá-se a mercantilização, a transformação dos serviços sociais que eram direitos sociais e representavam e asseguravam as mínimas condições de vida para as pessoas. Tais direitos transformaram-se em mercadorias, em serviços vendidos no mercado. A política social do neoliberalismo atende aos indigentes, ou seja, aqueles que não têm meios de gerar a mínima renda (VIEIRA, 2007, p. 107).

Nesse cenário, os organismos internacionais, dentre eles o BM - Banco Mundial, BIRD - Banco Interamericano de desenvolvimento, CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), direcionam seu olhar para a Educação Básica em países *subdesenvolvidos* na América Latina, particularmente, para o Brasil provocando efetivamente as reformas da educação instaurando, desse modo, no campo educacional, a lógica de um projeto neoliberal (DONATO; MESQUIDA, 2013).

---

<sup>26</sup> ROSE, N. Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, A; OSBORNE, T.; ROSE, N. Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University Chicago Press, 1996. p. 37-63. Chicago Press, 1996. p. 37-63

De fato, o Banco Mundial, além dos empréstimos e em nome do desenvolvimento dos países da América Latina, tem manipulado e definido prioridades e estratégias/modelos de políticas sociais, com ênfase nas políticas educacionais com orientações técnicas que enfatizam a concepção economicista para o campo educacional e, sobretudo, a meritocrática<sup>27</sup>.

Nessa perspectiva, a Educação é percebida e difundida pelo BM não como um direito de todos, mas como um serviço, prevalecendo o interesse econômico.

Na América Latina e no Caribe viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos 1990, em que os organismos internacionais vinculados à ONU tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Nesse quadro de reflexões, é oportuno resgatar o que diz Campos (2003, p. 84), quanto às reformas da década de 90 em países da América Latina, as quais foram efetivadas em diferentes dimensões, como na “gestão, financiamento, currículo e avaliação” assinalando que a “educação foi revista pelo Estado, de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientam as políticas públicas”.

Uma das estratégias principais do neoliberalismo para transformar o sistema educacional num enfoque economicista<sup>28</sup>, segundo Santos e Mesquida (2007, p. 14), foi “a reconceituação da noção de cidadania quando o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor e, por consequência, uma educação para o consumo”. Essa concepção de Educação evidencia uma concepção de formação acrítica enquanto ideologia econômica alicerçado no pensamento neoliberal, o qual “não desenvolve o processo de politização, ao contrário, acaba responsabilizando os indivíduos pelos eventuais fracassos”.

Desse modo, ao se refletir sobre o papel vigente no Brasil para a Educação, pode-se concluir quanto a que esta assumia mais o papel de dominação dos sujeitos do que a de um meio de emancipação e transformação social. Esse quadro é criticado, por exemplo, por

---

<sup>27</sup> Modelo de justiça baseada no mérito. O ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa a todos [...] ignorando as desigualdades sociais dos alunos. Atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. O quadro formal da igualdade de oportunidades e do mérito foi globalmente instalado em um grande número de países (DUBET, 2004, p. 541).

<sup>28</sup> Isto é, ao de que a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como atividade de transmissão de estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1998 apud SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 79).

Donato e Mesquida (2013) ao chamarem a atenção para o fato de que a Educação no capitalismo neoliberal assume um papel de mera produtora e reprodutora de indivíduos competentes para o mercado de trabalho, ou seja, reduzida ao de meramente instrumental, utilitária e pragmática e, sob a orientação de organismos multilaterais de países que se consideram o centro do mundo, assume esse papel de instrumento político e, pois como alertam Santos e Mesquida (2007, p. 66) o “próprio capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo”.

Neste ponto, tomo as palavras de Gentili (1998, p.19) para reafirmar o objetivo principal do ideário neoliberal, qual seja o de “transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores”.

A Educação, no contexto neoliberal, deixa de ser um serviço exclusivo do Estado para passar a ser submetida aos mecanismos de mercado traduzidos em diferentes reformas educacionais. Entre as consequências, destaco as atuais políticas voltadas para o campo da formação de professores as quais passam a ser valorizadas como um elemento importante e facilitador para os processos de acumulação capitalista.

Nesse cenário de forças, a formação de professores passou a ser considerado como um elemento significativo para a efetivação das reformas de educacionais, especialmente identificável pela ampliação do acesso à Educação Básica e à Educação Superior, e no que concerne a essa formação. “Há todo um empreendimento visando a elevação da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência, e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo” (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

Se é compreensível, pelo bojo do ideário neoliberal, que as políticas educacionais no Brasil apontem para uma formação essencialmente mercadológica, no entanto, não se pode ignorar que a Educação seja apontada, em discursos oficiais e da mídia, como solução para as desigualdades sociais, alívio da pobreza, empregabilidade, desenvolvimento das habilidades de um indivíduo competente e, não crítico, até porque, como explicam Santos e Mesquida (2007, p. 30) “novos conceitos foram recomendados para reformar o sistema educativo buscando adequar ‘saberes e competências’ requeridas pelo sistema produtivo”, identificáveis, por exemplo, na predominância da noção de competências na legislação educacional. Eyng, Gisi e Ens (2009, p. 479), nos reforçam que as políticas neoliberais que dão ênfase à

“competição e ao individualismo e que exaltam o consumismo, ao mesmo tempo em que aumentam as desigualdades sociais e levam à falta de perspectivas futuras, contribuem para o enfraquecimento de valores de solidariedade e de respeito ao ser humano”.

Todavia, a luta de alguns segmentos sociais e acadêmicos por uma escola capaz de compreender os desafios de seu tempo e por uma Educação comprometida com a formação de cidadãos críticos, autônomos tem sido uma busca contínua, e como nos alerta Freire (1996), “a presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”. Entendo e me posiciono quanto a que na formação de professores não se pode “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico [uma vez que isso] é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1998, p.37), visto que, [...] qualquer projeto de formação transporta uma ‘utopia’, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação” (NÓVOA, 2002, p. 46-47. Grifos do autor).

### 3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PÓS LDB 9.394/96

Tecer reflexões sobre a formação inicial de professores implica pensar nas políticas educacionais que a configuram, e que repercutem significativamente em sua formação e trabalho. As políticas educacionais constituem-se em um dos campos de atuação das políticas sociais como assinalado e, conseqüentemente, as políticas para a formação de professores são decorrentes do contexto social e principalmente do contexto político-econômico que emerge em cada época, conforme Amaral, Kehler e Ferreira (2012, p. 263) que: "as políticas educacionais, normalmente, referem-se a questões que não são estabelecidas a partir do contexto imediato, mas resultados de um processo histórico que abrange aspectos políticos, sociais, econômicos".

Importante ressaltar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/1996, trouxe um novo olhar sobre o processo de ensinar e aprender, e conseqüentemente, impactou o trabalho e a formação dos professores. No tocante à formação do professor, cabe lembrar que:

a utilização do termo ‘profissional da educação’ foi incorporada nas políticas educacionais e os seus mais recentes dispositivos reportam-se, em especial, à qualificação do professor, à formação inicial, à formação continuada e à melhoria da condição docente, que sem dúvida soa as questões mais prementes na educação básica” (ENS; EYNG; GISI, 2012, p. 49).



Assim, ao se falar de formação docente, é preciso reconhecer que com a promulgação da nova LDB nº 9.394/1996 (Art. 61,62, 63) registra-se um avanço concreto na formação de professores para educação básica no Brasil ao exigir essa formação em ensino superior como prescreve o artigo 62:

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

É evidente que ao considerar o nível superior como exigência para formação de todos os professores da educação básica, de certa forma, buscou-se zelar por essa formação. Por outro lado, a formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, até então realizada em nível médio, não foi contemplada nesse artigo à medida que introduz outra instância formativa ao dizer: “[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996), confirmado pelo Art. 63 no que indica que os Instituição de Educação Superior (IES) manterão “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Lembrando que inicialmente foi posta pela lei como locus “exclusivo” e, somente mais tarde com o recuo do governo<sup>29</sup> esta expressão foi substituída para “preferencial” quando então as IES prevaleceram apenas como locus preferencial para a formação de professores para educação básica. Soma-se a este cenário legal, a abertura de inúmeras instituições de nível superior oferecendo cursos de Pedagogia, por exemplo, com formação mais curta e com preço acessível.

Dessa forma, a LDB nº 9.394/1996 ao dispor aos IES e Escolas Normais Superiores a corresponsabilidade pela formação de professores para a educação infantil e séries iniciais (art. 63) em seu discurso propõe um aligeiramento na formação de professores propiciando assim um certo risco de comprometimento com a qualidade de formação desses egressos (futuros profissionais).

Além disso, dissocia ensino da pesquisa à medida que rejeita as universidades, por definição legal integradoras dessa formação, o que por si demonstra uma proposição dessa

---

<sup>29</sup> Pressionado por profissionais da educação representados pela ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR.

formação sob os efeitos de políticas neoliberais nos quais predomina o enfoque econômico, atrelada a formação às orientações de agentes financeiros internacionais. Entre outros, Brzezinski (2008, p. 1147) discute essa lógica e argumenta que “a formação extramuros da universidade fica aligeirada, pois basta o professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas”.

Cabe observar que somente em 2006 ocorre a mudança desses lócus de formação, quando o curso de Pedagogia – o qual vem sofrendo profundas modificações desde sua criação em 1939 pela lei 1.190, passa a ser lócus de formação para os professores polivalentes decorrente dos desdobramentos da LDB nº 9.394/1996<sup>30</sup> por imposição do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno quando aprova a Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, como licenciatura plena responsável pela formação inicial de professores por meio de um currículo único para:

[...] o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, Art. 2º).

Entretanto, cabe observar que a legislação atual (Lei nº 12.796 de 04 de abril/2013) altera a LDB nº 9.394/1996 ao admitir a formação em nível na modalidade normal para atual na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, como prescreve o Artigo 62:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 12.796, DE 2013).

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

---

<sup>30</sup> Destes desdobramentos convém lembrar a criação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena aprovada por meio da Resolução CNE/CP 1/2002.

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

É lícito lembrar que com a aprovação dessas diretrizes em 2006 e, desde então, as Instituições de Ensino Brasileiras vêm implementando reformas em suas estruturas curriculares para o curso de Pedagogia. No entanto, ao refletir sobre as atribuições à formação inicial, inclusive das propostas pela legislação vigente, parece que pouco se tem avançado na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso<sup>31</sup> - PPC, como alerta Gatti (2009, p. 95) que:

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

Isso nos remete a considerar que a aprovação da LDB nº 9.394/1996, apesar do avanço aferido na exigência da formação do professor em nível superior, a sua aprovação “provocou um grande impacto no ensino superior, possibilitando a expansão da privatização e mercantilização, com graves consequências em relação à qualidade dos cursos oferecidos, principalmente os cursos de formação de professores”, como destacam Ens e Gisi (2011, p. 31). Porém, ao se considerar que a educação tem sido tomada como um dos instrumentos fundamentais para a concretização do novo projeto societário a partir da década de 1990 por meio das reformas das políticas educacionais num enfoque neoliberal, como lembrado por Campos<sup>32</sup> (2003, p. 84), conseqüentemente, a configuração dos modelos de formação docente oferecidos pelas instituições de ensino brasileiras tem convergido para uma formação permeada pela racionalidade técnica, disseminando práticas que distanciam o educando de sua capacidade de problematizar suas relações com o mundo real ao estabelecerem a dicotomia dicotomia teoria-prática.

---

<sup>31</sup> Segundo Eyng (2007, p. 166) a construção e atualização do PPC necessita de articulação e sintonia entre os princípios que orientam a ação institucional definidos pelo Projeto pedagógico da Instituição (PPI).

<sup>32</sup> “As reformas da década de 1990 em países da América latina, foi efetivada em suas diferentes dimensões, como a “gestão, financiamento, currículo e avaliação” e, acrescenta que a “educação foi revista pelo Estado, de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientam as políticas públicas”.

Alargando essa discussão, Gatti; Baretto e André (2011, p. 90) esclarecem que a relação entre teorias e práticas, enfatizadas como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação inicial de professores para educação básica, não se nos currículos praticados pelas instituições formadoras e as autoras chamam a atenção, apoiadas em Silva Junior (2010), afirmando:

As formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho se têm revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca. O que precisa buscar não é um sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação inicial e depois a continuada com base nas experiências no trabalho, mas uma alternância contínua de múltiplos momentos.

Em face desses descompassos, a reflexão sobre a qualidade dessa formação não só é urgente como necessária, num momento no qual muitas são as adversidades que os professores iniciantes enfrentam em seu campo de trabalho pelas exigências que lhe são postas pela realidade educacional decorrente das transformações que caracterizam a sociedade hoje. Nessa perspectiva é que destaco a qualidade dessa formação que se assemelha mais com “treinamentos” que não atendem às mudanças e transformações que adentram os muros da escola, como indicam as pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011).

De fato, essas pesquisas têm apontado lacunas “básicas” nos cursos de formação inicial para educação básica nas licenciaturas, como alertam Gatti; Barreto e André (2011, p. 89) “essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas” e ressaltam que “há predomínio de formação acadêmica, mais abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação [...] o que é insuficiente para a integralização de formação de um profissional da docência” (p. 91).

De acordo com o artigo 8º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, compete às instituições responsáveis pela formação de professores nos termos de seus projetos pedagógicos, efetivar a integralização de estudos por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e estágio curricular “a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”.

Com relação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da educação básica, é possível no entanto constatar iniciativas a fim de regularizar a profissão docente, delineando um perfil profissional baseado em competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores (BRASIL, 2010).

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

observou um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (p. 1372).

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

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

O autor complementa apoiado em Esteves (2007, p. 186)<sup>33</sup> que em muitos casos, tem prevalecido uma formação “de índole mais academicista, que privilegia ‘aquisição de um conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos a ensinar a às ciências da educação’, sem uma efetiva integração desses saberes, ainda que o período de formação inicial englobe uma etapa de prática pedagógica”.

Com base no exposto, faz-se necessário senão urgente que as instituições formadoras revejam seus currículos nos cursos de formação inicial para educação básica no sentido de que com eles seja efetivado um diálogo com a escola contemporânea, ou como diz Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) que a “Universidade e escola devem dialogar para que a formação inicial docente fale a linguagem da prática, mas não uma prática apoiada na mera transmissão,

---

<sup>33</sup> ESTEVES, M. Formação de professores: das concepções às realidades. In: CNE. **A educação em Portugal (1986-2006)**: alguns contributos da investigação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2007. p.149-206.

uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos nós somos trabalhadores do conhecimento”.

Para que isso seja alcançado, parece-me essencial considerar o que propõe Imbernón (2002, p. 14), quanto a que a educação e a formação docente precisam:

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

Esse quadro foi anteriormente defendido e confirmado por Imbernón (2002, p. 61) ao pontuar que “as instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve”.

Somando a essa insuficiência na formação inicial, a demanda existente para essa formação no Brasil ainda é grande, o que implica na qualidade empobrecida da educação básica. Esse quadro por ser observado a partir dos dados do censo escolar de 2012/INEP, que aponta um número considerável de professores que atualmente atuam na educação básica sem formação superior como indica a Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual dos professores que atuam na educação básica com formação em nível superior.

<b>Nível de atuação dos professores</b>	<b>Com formação superior (%)</b>	<b>Sem formação superior (%)</b>
Educação Infantil	63,6	36,4
Anos iniciais do Ens. Fundamental	75,0	25,0
Anos finais do Ens. Fundamental	90,4	9,6
Ensino Médio	95,4	4,6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do censo escolar de 2012/INEP.

Esses dados demonstram que apesar do avanço na formação em nível superior proposta pela LDB nº 9.93/1996, ainda existe uma significativa parcela de professores sem formação em nível superior atuando nas salas de aulas brasileiras, como determina a legislação vigente<sup>34</sup>. Gatti e Barreto (2009, p. 56) fazem um alerta quanto à oferta de cursos para a formação de professores pós LDB:

Dadas as novas exigências legais, como seria de esperar, observa-se após a LDB uma explosão de cursos superiores de licenciatura voltados para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, embora, em vista do grande número de docentes que apenas frequentaram cursos de nível

<sup>34</sup> Lei nº 12.796 de 04 de abril/2013 que altera o artigo 62 da LDB nº 9.394/1996.

médio, haja ainda um longo caminho a percorrer para universalizar a formação de professores em exercício em nível superior, sem contar os das novas gerações que devem ingressar no magistério.

Em face da demanda e das exigências legais para a formação de professores, cabe destacar que a modalidade de formação a distância (EaD) tem sido procurada por um grande número de docentes que já atuam na Educação Básica – em serviço, dos 380 mil alunos da Educação Superior 185 mil matrículas é Pedagogia, das quais 110 mil cursam a modalidade EaD. Entretanto, essa titulação ou modalidade não implicam melhoria na qualidade da educação, uma vez que precisam ser averiguadas, como declara Barreto (2011, p. 50) que:

nos dias de hoje em que se multiplicam os consórcios para a oferta de licenciaturas a distância, há necessidade de uma reflexão acerca do próprio projeto de formação desses cursos, que além de sofrer os percalços das improvisações frequentes, desde a sua concepção até a implementação, carecem, assim como os projetos dos cursos presenciais, de discussão mais aprofundada sobre o próprio perfil de profissional que se deseja formar.

Assim, no âmbito das ações que configuram a política governamental relativa à formação de professores no Brasil, é perceptível um grande número de professores formados por instituições que apresentam baixo padrão de qualidade em seus cursos de Licenciatura e nesse aspecto, concordo com Dalben (2004) quando diz que:

estamos diante de uma grande massa de professores formados por instituições de baixo padrão de qualidade educacional, diante de cursos de Licenciatura constituídos por eixos equivocados de concepção curricular, atrofiados em seus fundamentos teóricos, fragmentados em suas propostas curriculares e atomizados em instituições de pouca qualidade acadêmica.

Entendo que o currículo perpassa toda ação educativa, pois ele é como nos aponta Gimeno Sacristán (2013, p. 24) “a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado” ao explicar que “por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.”, bem como em um cenário pós-crítico, Silva (2007) esclarecer que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder, por isso, não se pode negar o papel formativo que o currículo possui, por ele ser a construção de nós mesmos como sujeitos e nos faz ser o que somos, como diz o autor, “cada modelo de ser humano, corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (p.111).

Isso realmente nos coloca frente a diversos desafios como educadores comprometidos com seu tempo e que precisam ser enfrentados, face ao compromisso ético, político e social

da docência em relação às teorias curriculares e de suas influências na formação de professores para uma sociedade, que vivência “uma metamorfose sociológica de enorme magnitude” (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 127).

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

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

Considero ainda, que a resposta a desafios e questões está aparente no quadro de uma sociedade movida pelas leis do mercado, pois como diz Coêlho (2006, p. 44) que “a universidade desde então, tem caminhado a passos largos, no sentido de desenvolver conhecimentos por encomenda, saberes práticos, atividades que respondam aos objetivos do Estado, das empresas e de grupos”. Morgado (2005, p. 114) corrobora para essa posição quando diz que:

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

Essa concepção neoliberal de educação, pela qual se devam formar consumidores em vez de cidadãos expressa no conceito de qualidade total, obviamente evidencia o critério mercadológico da qualidade de ensino (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

Para Brzezinski (2008, p. 1151) “a tendência neo-tecnicista do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem o eixo da formação inicial e continuada de professores”. A autora aponta a existência de dois projetos que sustentam as políticas de formação de professores para escola básica brasileira, a saber:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se a sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica (2008, p. 1141).

Daí a necessidade de se enxergar o conceito de cidadania defendido pelo modelo neoliberal. Segundo Santos e Mesquida (2007) uma das estratégias principais do



neoliberalismo para transformar o sistema educacional num enfoque economicista<sup>35</sup>, foi “a reconceituação da noção de cidadania quando o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor e, por consequência, uma educação para o consumo”.

No âmbito dessa discussão, convém destacar oito pontos que interferem na qualidade dos cursos de formação de professores e em seu exercício de trabalho, como assinalados por Gatti (2009, p. 97),

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

Por essas razões, considero que não se trata de negar a busca pela qualidade de ensino nesses cursos, mas de perguntar e compreender qual conceito de qualidade é assumido por essas instituições. Que tipo de qualidade almejam, qualidade para competir? Que professores estão sendo formados em tempos neoliberais?

Essa discussão embrenha-se na compreensão do conceito de qualidade da educação presente nas políticas educacionais traduzidas em diferentes reformas, quando cada uma aponta para uma busca da melhoria da qualidade da educação. Cabe lembrar que essa expressão pode assumir diferentes significados dependendo da concepção que nelas se assume. No caso em questão, essa tal qualidade posta pelos sistemas educacionais está intrinsecamente relacionada a concepção e propostas na qual o sistema está submetido, e por consequência, emanam à sociedade. Fonseca (2009) esclarece que essas políticas vão se articulando aos projetos de sucessivas mudanças da economia mundial, inserindo-se nos movimentos metodológicos e pedagógicos locais, “[...] produzindo valores que se traduzem em diferentes sentidos para a qualidade” (p.2).

O conceito de qualidade é também abordado por Oliveira (2009, p. 248) quando propõe duas vertentes para sua análise: a primeira decorre de uma orientação econômica

---

<sup>35</sup> Isto é, significa que a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como atividade de transmissão de estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILI, 1998 *apud* SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 79).

produtiva em que se impõe o desenvolvimento de competências para o trabalho e demanda um tipo de formação mais flexível e, a segunda, decorre da perspectiva histórica e de luta pela ampliação da educação como direito, com qualidade social.

Para Davok (2007, p. 56), o conceito de qualidade pode assumir diferentes significados, uma vez que pode indicar o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquele que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou aquele que destaca a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, ou mesmo, aquele no qual se ressalta a que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 506).

Diante disso, chamo a atenção, ainda, para o fato da formação docente da educação básica realizada fora das universidades pautar-se no aligeiramento e flexibilidade assumindo um caráter meramente instrumental, utilitário e pragmático e, portanto, constituindo professores para assumirem o papel de instrumento político e ideológico sob a orientação de organismos multilaterais de países que se consideram o centro do mundo, uma vez que o “próprio capital que controla a produção, controla o conhecimento e dá a direção do seu consumo” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 66).

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

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

Com essa posição lembro e concordo com Ens (2009, p. 129), para quem “o professor, hoje, lida com o conhecimento em construção e é importante que conceba a educação como compromisso político, ancorado em valores éticos e morais e considere o desenvolvimento das pessoas e a colaboração entre os membros da instituição educacional”. Entretanto para isso, há que seja entendido o professor como um profissional docente intelectual crítico reflexivo<sup>36</sup>, capaz de questionar o mundo, e ter uma postura consciente de seu papel como

---

<sup>36</sup> Para Giroux (1997, p. 186), os intelectuais são mais do que uma pessoa das letras, ou um produtor e transmissor de ideias. Os intelectuais são também mediadores, legitimadores, e produtores de ideias e práticas sociais, eles cumprem uma função de natureza eminentemente política.

formador de formadores, visto que:

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

Recorro ainda, a Pimenta (2006, p. 73) quando diz que “a sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades comprometidas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar pesquisa aos processos formativos” o que é reforçado por Ens (2006, p. 14) ao apontar alguns aspectos como imprescindíveis na formação “aprender a ensinar, ensinando; aprender a pesquisar, pesquisando; criar o *habitus* científico e o *habitus* de ser professor” e ao orientar que “estas são algumas das maneiras de se articular ensino e pesquisa que possibilitam, ao futuro educador, construir e transformar a sua prática pedagógica, tanto nos anos iniciais de profissionalização docente como durante sua vida profissional e no processo de formação continuada”.

Por essas razões e ao tomar os estudos de Ens, Eyng e Gisi (2009a, p. 261) apoiadas em Campos<sup>37</sup> (2003) com relação às políticas de formação de professores, quando as autoras apontam que as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 no Brasil, deram um novo rumo ao processo de formação inicial do professor ao voltarem-se para a sua profissionalização – “profissionalizar o professor”, considero que há um distanciamento entre o que dizem as políticas educacionais brasileiras com relação a valorização do profissional docente e as atuais condições no qual este está sendo formado, pois como explicam Souza e Villas Bôas (2011, p. 46) há ainda a necessidade das políticas considerarem aspectos como “o sujeito que se forma, as condições sob as quais ele se forma e o processo de produção e de sua profissionalização”, uma vez que o slogan “profissionalizar o professor” remete à ideia de um trabalho que ainda não atingiu o *status* de profissão (ENS; GISI, 2010, p. 46).

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

---

<sup>37</sup> CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Edictora, 2003. p. 83-103.

Para Nóvoa (1995, p. 27) esta formação necessita ser consistente no sentido de estimular o

desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Por sua vez, Frigotto (2009, p.77) traz um alerta salutar para o momento atual, apoiando-se em Oliveira (2005)<sup>38</sup>, quando indica que a “universidade é chamada a retomar o horizonte da política buscando o consenso perdido e gerando o dissenso contra-hegemônico” e, acrescenta ser necessário,

a busca do consenso perdido de que somos uma nação e não um conglomerado e consumidores. Cabe à Universidade um importante papel nesta luta [...] O malabarismo neoliberal da última década, no vagalhão mundial globalizado, desestruturou perigosamente o estado e pode levar de roldão a Nação. A universidade é o lugar do dissenso, em primeiro lugar, dissenso do discurso do “pensamento único”. Passo insubstituível para um novo consenso sobre a Nação, que é obra da cidadania, mas que pede e requisita a universidade para decifrar os enigmas do mundo moderno (OLIVEIRA, 2005, p.70 *apud* FRIGOTTO, 2009, p.77).

No âmbito dessa temática, ao considerar a pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho, que os professores exercem, além de conviver com uma organização do seu trabalho docente, no mínimo, selvagem, faz-se necessário pensar que “ser idealista em educação, significa justamente agir como se esse tipo de sociedade [igualitária] já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir” (SAVIANI, 1983, p. 91).

### 3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA TEORIA PÓS-CRÍTICA

Ao tomar como premissa que o espaço escolar contemporâneo - lócus do trabalho do professor iniciante, é um espaço permeado pela diversidade de classe, gênero, culturas, religiões, orientações sexuais – nas quais perpassam dominação e relações de poder entre os grupos, e que por sua vez, reivindicam seus direitos, seu reconhecimento, quer seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença frente à

---

<sup>38</sup> OLIVEIRA, F. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In: FIOD, E. M. *et al.* (Org.). **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 61-72.

sociedade em que vivem (GOMES, 2008), nos coloca a frente de um grande desafio como educadores comprometidos com seu tempo face ao compromisso ético, político e social da docência em relação às teorias curriculares e suas influências na formação de professores para uma sociedade, que vivência “uma metamorfose sociológica de enorme magnitude” (PÉREZ TAPIAS, 2013, p. 127).

Freire (2003, p.35) já nos alertava que ensinar também exige “risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Pois “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano nega radicalmente a democracia” (2003, p. 36). Assim, indago: Será que os cursos de formação de professores estão preocupados em contemplar um perfil de profissional capaz de perceber e reconhecer a riqueza da diversidade presente em nosso meio, uma vez que ela se faz presente, como explica Gomes (2008, p. 18), “que a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, experiências de sociabilidade e de aprendizagem”, ou continuam na contra-mão do que propõe efetivamente, a legislação vigente, assegurando uma um modelo de formação docente que não dialoga com a diversidade numa posição de igualdade, uma diversidade que faz parte do acontecer humano - pois o currículo é também, uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2007). Que professores estão sendo formados em tempos neoliberais?

Por isso, a partir das reflexões anteriores apresentadas neste estudo, considero oportuno lembrar das palavras de Garcia e Moreira (2006, p. 11) ao alertarem sobre o papel dos cursos de formação inicial de professores, que podem definir o perfil desse profissional apenas no domínio do conteúdo, mas sim, daquele que

precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade.

Ao se pensar a formação de professores hoje, não se pode esquecer que a “sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças” (SILVA, 2007). Por isso, como alerta de Gomes (2008, p. 22) parece essencial lembrarmos que o “nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes”, por que como bem ressalta

Moreira (2001, p. 85), que “em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural”. Continua este autor:

É essa a perspectiva de Kincheloe e Steinberg, para quem a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde. Ela de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-las: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas relações. Desse modo, mesmo que as reflexões sobre o currículo e sobre formação de professores desconsiderem a multiculturalidade, ela estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos (MOREIRA, 2001, p.85).

É oportuna ainda, a reflexão de Gomes (2008, p. 25) ao explicar que a inserção da diversidade nos currículos implica compreender,

as causas políticas, econômicas e o sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar da diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação [...] há conhecimentos produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação de professores.

Cabe observar que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), já contempla discussões relevantes no campo da teoria pós-crítica ao demonstrar essa preocupação com questões sobre o respeito às diferenças e à valorização da diversidade cultural nas políticas de formação docente, bem como ao fazer referência às questões do respeito à diversidade na formação do pedagogo, em seu artigo 5º, quando aponta que o egresso de Pedagogia deve estar apto a,

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Entretanto, não basta que essas preocupações estejam anunciadas na legislação, é preciso a efetivação na prática do proposto nos discursos oficiais pelas instituições formadoras, como destaca Eyng (2007, p. 177) ao explicar que “é importante que a educação superior considere a integre as situações de diversidade que se manifestam na sociedade, mas é importante que se atenha as suas manifestações na própria IES”. São esses apontamentos que nos permitem trazer para reflexão e questionamento, algumas questões que se colocam

como indagação no campo do currículo, que requerem, um olhar atento e sensível para os cursos de formação inicial de professores, visto que:

Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares: a questão é com que tipo de olhar eles foram e são vistos. Podemos ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda continuamos discursando sobre a diversidade, mas agindo, planejando, organizando o currículo como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato? Como se convivêssemos com um protótipo de aluno? Como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único (ARROYO, 2006 *apud* GOMES, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva, considerando que “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade” (SILVA, 2007, p. 17), um alerta é dado por Morgado (2005, p. 63),

Sobre o grau de incompatibilidade que existe entre o currículo que tem sido desenvolvido na generalidade das instituições educativas (encarnando as principais características da modernidade) e o currículo que deviam realizar como resposta aos desafios da contemporaneidade, que segundo Jean-François Lytoard, exigem à escola que forma mais em competências do que em ideais. Uma incompatibilidade que, na opinião de Tomaz Tadeu da Silva, não restringe apenas o currículo, mas também a própria teoria crítica que o deve consubstanciar, colocando-a sob suspeita e desalojando-a da sua “confortável posição de vanguarda”.

Aqui, concordo com Silva (2007, p. 147) ao defender a importância do legado das teorias críticas, a qual não pode ser negado, esclarecendo que:

nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela economia política marxista [...] sendo “pós”, ela não é entretanto, simplesmente, superação [...] deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.

Portanto, “a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”, afinal “[...] ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (SILVA, 2007, p. 147).

Com base nas discussões e reflexões tecidas até o momento, pensar a formação de professores para educação na contemporaneidade em busca da qualidade social da educação, implica na tomada de consciência e ação referente à concepção de currículo que se adota frente a diversidade presente na escola e na sociedade. Para tanto, a teoria pós-crítica do currículo aponta possibilidades significativas de avanço neste campo, à medida que propõe práticas pedagógicas que expressem o vivido. Esse quadro é corroborado por Pérez Tapias (2013, p. 135) quando alerta que:

não podemos continuar pensando e agindo sem considerar os processos de hibridização e miscigenação que estão ocorrendo perante nossos olhos: não podemos continuar pensando e agindo com o pensamento arrogante de que nossa cultura hegemônica é o padrão e a medida à qual todos os demais devem se submeter; em suma, não podemos continuar pensando e agindo como se os outros não existissem e não estivessem conosco.

Muitos são os desafios a serem enfrentados por aqueles que defendem uma formação que valorize a diversidade de sujeitos assegurada na legislação vigente. No entanto, atualmente, percebe-se que de um modo geral, “são muitas às instituições de ensino superior que não vão além da preparação de especialistas, técnicos ou peritos capazes de operar o mundo e a sociedade, de fazê-lo funcionar” (COELHO, 2006, p. 46). Conclui-se que apesar da legislação assegurar o respeito e o convívio com a diversidade, estes perpassa amarras neoliberais ao privilegiar uma formação para o mercado reforçando a exclusão dos que devem ser incluídos.

Por isso, pensar na inovação da formação de professores no contexto de uma sociedade essencialmente capitalista no e para qual a “educação visa a contribuir com a composição da força de trabalho, com a formação de consumidores e com a preservação da ordem social” (FONSECA; OLIVEIRA, 2005, *apud* SILVA, 2009, p. 221), e, sem importar com o entendimento da qualidade social da educação, como argumenta Ball (2001, p. 100) “a educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo e o tipo de cultura na qual a escola existe e pode existir”, se faz necessário.

Entende-se que o currículo perpassa toda ação educativa, pois ele é como nos aponta Gimeno Sacristán (2013, p. 24) “a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado”. O autor explica ainda, que “por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc.”.

Questões como essas, requerem das instituições formadoras tomadas de decisão no campo do currículo no sentido de utilizarem modelos que ajudem seus alunos (futuros professores, por exemplo) a compreenderem e a lidarem com essa realidade, pois a formação não pode continuar poliédrica, como explica Imbernón (2013, p. 499) e “o currículo não pode ser esse instrumento que ajuda os alunos a aprenderem mais (as matérias), mas deve permitir a seleção dos melhores meios no contexto, para desenvolver a aprendizagem”.

Como docente comprometida com seu tempo histórico e considerando que a formação de professores influencia e sofre influências do contexto na qual se inscreve, pois a “introdução da diversidade e do contexto significará a mudança da forma de entender o



currículo escolar e a educação” (IMBERNÓN, 2013, p. 496), acredito ser preciso sairmos da situação de imobilismo, afinal, [...] qualquer projeto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação” (NÓVOA, 2002, p. 46 - 47).

Assim, a análise dos cursos de formação inicial precisa dialogar com a teorização pós-crítica do currículo para garantir a qualidade social da educação na medida em que nesta se contempla uma formação adequada ao contexto de uma sociedade com indivíduos culturalmente diversos.

## 4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Este capítulo tem como objetivo apresentar a Teoria das Representações Sociais à luz da literatura que discute a temática, em especial, Moscovici, seu proponente que pesquisou as representações sociais da Psicanálise na sociedade parisiense entre as décadas de 1950 a 1960.

Assim, ao buscar compreender os pressupostos da teoria das representações sociais, é fundamental destacar alguns pontos que nos levam a um maior entendimento, dentre eles: a origem da teoria e uma breve reflexão sobre esse campo de estudo no Brasil apoiada em Jodelet (2011), o conceito de representação social e seus desdobramentos, com o surgimento de algumas abordagens na comunidade científica internacional, com destaque para a abordagem estrutural por ser um aporte teórico - complementar à TRS, escolhido nesta pesquisa.

A fundamentação deste capítulo está delineada a partir das pesquisas realizadas por Moscovici (1978, 2003), Abric (2000, 2001) Jodelet (2001), Marková (2006), Deschamps e Moliner (2009), Sá (1996,1998), Alves-Mazzotti (2008), Camargo e Wachelke (2007), entre outros.

### 4.1 UM DIÁLOGO EM TORNO DA ORIGEM

A Teoria das Representações Sociais (TRS) surgiu no início da década de 1960 com Serge Moscovici – psicólogo social radicado na França - que ao desenvolver um estudo pioneiro sobre as representações sociais da Psicanálise prevalentes na sociedade parisiense na época. Buscou investigar cientificamente o senso comum, o que deu origem a sua obra clássica intitulada “*La Psychanalyse, son image et son publique*” publicada em 1961, na França cuja perspectiva ganhou força a partir da década de 1980 constituindo-se, desde então, em um “novo paradigma da Psicologia Social na medida que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22). Trata-se de uma teoria que viabiliza trabalhar com o pensamento social na sociedade moderna em sua dinâmica e em sua diversidade.

Sobre esse estudo, Wachelke e Camargo (2007. p. 380) explicam que durante a década de 50 Moscovici esteve “voltado a descrever conhecimentos partilhados pelos diversos setores da sociedade francesa sobre um novo tipo de conhecimento científico e práticas profissionais

que se difundia no país: a psicanálise”. De fato, Moscovici em suas pesquisas considera a psicanálise como um:

evento cultural que, ultrapassando o círculo restrito das ciências, da Literatura ou da Filosofia, afeta a sociedade em seu todo. Observa-se simultaneamente o nascimento de um novo senso comum que não pode ser compreendido em termos de vulgarização, de difusão ou de distorção da ciência (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Para concretizar esse estudo, Moscovici (2001, 2003) retomou numa perspectiva crítica, mas com uma intenção construtiva<sup>39</sup>, o estudo das representações coletivas<sup>40</sup> vinda do sociólogo alemão Émile Durkheim (1958-1917). A insistência de Moscovici em apontar a representação social como uma forma de conhecimento nas sociedades modernas implica em considerá-la como um “fenômeno”, ao invés de um “conceito” como proposto por Durkheim. Em outros termos, enquanto Durkheim entendia as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici buscou explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, passando a considerar a interação entre o coletivo e o individual por constituírem como indissociáveis.

Moscovici (2009, p. 49) salienta que a grande diferença entre sua proposição (da TRS) e a de Durkheim sobre as representações coletivas é a de que as representações sociais são fenômenos que precisam ser “descritos e explicados”, ou seja, “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar, um modo que cria tanto realidade como o senso comum”, enquanto que Durkheim as representações coletivas teriam um caráter homogêneo sem sofrer qualquer alteração significativa, além disso, considerava o conhecimento científico mais importante que o senso comum.

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

---

<sup>39</sup> Pois como explica Jodelet (2001, p. 28): “dar à Psicologia Social objetos e instrumentos conceituais que permitissem um conhecimento cumulativo, em contato direto com as verdadeiras questões colocadas pela social”.

<sup>40</sup> Expressão cunhada por Durkheim para designar a especificidade do pensamento social contrapondo-a ao pensamento individual (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

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

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

Wachelke e Camargo (2007) apoiados em Moscovici (2003) informam que a mudança do termo representação coletiva para representação social como proposto por Moscovici na época, teve como objetivo ressaltar uma mudança de postura. Assim, o novo termo passou a indicar um fenômeno, enquanto o termo tradicional indicava um conceito. Dessa forma, insistia que a tarefa da Psicologia Social consistia, exatamente em explicar esse fenômeno.

Por isso, a mudança de termo “social” por “coletiva” como qualificativo da representação proposta por Moscovici decorre da necessidade de estabelecer e enfatizar o entendimento sobre o real significado que a representação assume no cenário contemporâneo, visto que:

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

Em suma, Moscovici (2001) ressalta que a necessidade de fazer da representação:

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

Desse modo, compreende-se que o indivíduo na concepção de Durkheim está submetido à coletividade e, por consequência, o aspecto individual, é rejeitado por ele considerar que as representações coletivas são externas ao indivíduo, o que contribuiu para a

prevalência da dualidade da natureza humana entre indivíduo e sociedade. Ao contrário, do que propõe a perspectiva moscoviciniana não elimina o fator individual na constituição da representação<sup>41</sup>, pois o indivíduo é considerado ativo nos processos de construção da sociedade partilhando conhecimentos e propagando a representação em seu grupo numa relação que se estabelece em relações nas quais é enfatizada a relação entre o sujeito e o objeto, pois é nesse contexto relações de que as representações são produzidas, ou seja, no âmbito da interação do sujeito com objeto nas e nas comunicações sociais. Por conseguinte, “as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo de uma coletividade” (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

Moscovici (1978, p. 45) explica que “temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”, uma vez que ela é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26), pois “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos” (MOSCOVICI, 1969 *apud* ABRIC, 2000, p. 27), uma vez que a representação é “ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico” (JODELET, 2001, p. 28).

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

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

Outras contribuições de teóricos da época influenciaram também, Moscovici para a consolidação do conceito de representações sociais demonstrando empiricamente em sua obra “*La Psychanalyse, son image et son publique*” (1961), especialmente as dos estudos difundidos por teóricos da Antropologia e da Psicologia. Dentre eles, o psicólogo suíço Piaget (1896-1980); Lévy-Bruhl (1857-1939) e Freud (1856-1939). Porém, não cabem aqui

---

<sup>41</sup> Para Moscovici (2011, p. 79), a teoria “[...] toma, como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda a sua estranheza e imprevisibilidade. Seu objetivo é descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível, a partir de tal diversidade”.

aprofundar essas contribuições, pois proponho apenas a informar o legado de cada uma delas apoiada no próprio Moscovici (2001):

- Piaget, na psicologia “lega-nos uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos psíquicos – a partir de um estudo com crianças-, [...] devemos à ele o desvelamento do modelo social e a descoberta dos mecanismos dos fenômenos psíquicos a que nos interessa” (MOSCOVICI, 2001, p. 54 - 55). Em outras palavras, “esclareceu a composição psíquica das representações” (p. 59). Moscovici “[...] concentrou sua atenção no conhecimento de senso comum nos adultos [...] propôs então, um conceito transformado da representação social baseada no pensamento de senso comum, no conhecimento e na comunicação” (MARKOVÁ, 2006, p. 188);
- Lévy-Bruhl, por ter contribuído para iluminar as relações entre uma sociedade e suas representação abandonando o antagonismo importante, mas arbitrário, entre individual e coletivo presentes em Durkheim (MOSCOVICI, 2001, p. 50), explicando que “o indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos – e portanto se complementam. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldados. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias” (p. 49).
- Freud, com a Psicanálise, sua contribuição consistiu em desvelar “o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa”. Em outras palavras, mostra-nos por qual processo, ignorado até então, as representações passam da vida de todos para a de cada um, do nível do consciente ao inconsciente [...] mostrou sob outro ângulo, saídas de um processo de transformação de saberes, e explicitou a maneira como são interiorizadas (MOSCOVICI, 2001, p.59).

Em face da nova perspectiva para a representação como proposta por Moscovici, (1961) ao longo dos anos posteriores, pesquisas e debates teóricos foram realizados, sendo possível destacar - apoiada em Alves-Mazzotti (2008, p.22 - 31), que muitos pesquisadores têm apresentado contribuições relevantes para o aprimoramento da teoria desde então, isto é, há mais de 30 anos que nos separam de sua formulação inicial. Acrescenta a que esse desenvolvimento, não foi contínuo nem linear. Inaugurado no início da década de 60, o campo dos estudos das RS passou praticamente despercebido durante toda essa década. Na década de

1970, começa visibilidade desse campo a partir de pesquisas que começam a surgir na Europa. Mas foi, sobretudo na década de 1980, que os estudos das RS atinge um novo patamar e ultrapassa as fronteiras europeias, chegando ao Brasil em 1978 com a tradução do livro: “A Representação Social da Psicanálise”, feita por Álvaro Cabral para a Zahar Editores/RJ.

Inscrita na Psicologia Social, a TRS (teoria das representações sociais) de Moscovici (1961) desde sua formulação original, hoje alcançou uma crescente aplicação nos campos da educação, saúde, bem como, disparou na comunidade científica propiciando o surgimento de novas abordagens teóricas<sup>42</sup>, as quais são explicitadas ainda nesse capítulo.

#### 4.2 TECENDO O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, apud SÁ, 1996, p. 31).

As representações são vistas por Moscovici como “entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados” (MOSCOVICI, 1978, p. 41). Entretanto, Moscovici (1978, p. 41) na busca do conceito em representação alerta que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” confessando “a noção de representação ainda nos escapa”.

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

Na formulação de Abric (2000) as representações sociais assumem um papel fundamental na dinâmica das relações sociais justamente por responderem a quatro funções essenciais: saber, identitária, orientação e justificadora. Segundo o autor, “se as

---

<sup>42</sup> Abordagens: processual, social, estrutural e dialógica.

representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, é porque, como nós pensamos, elas respondem a quatro funções essenciais” Abric (2000, p. 28).

Os estudos de Sá (2000, p.43) corroboram ao indicar que Abric ao sistematizar as quatro funções essenciais das RS: Função de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade. Saber prático do senso comum; Função identitária: elas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos; Função de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas e, a Função justificatória que permitem justificar as tomadas de posição e dos comportamentos.

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

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

Na ótica de Moscovici, a representação deve ser considerada como:

Um sistema de valores, ideias, práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI<sup>43</sup>, 1976, XII *apud* MOSCOVICI, 2003, p.21).

De acordo com Moscovici, as “representações sempre produzem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica [...] a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (2003, p. 46).

Nessa perspectiva, Moscovici (2012, p. 60) indica que “antes a ciência era baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência

---

<sup>43</sup> Em 1961 termina a sua tese: *La psychanalyse, son image, son public*, orientado pelo psicanalista Daniel Lagache.



tornada comum”, uma vez que “o senso comum está continuamente sendo criado e recriado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado” (MOSCOVICI, 2012, p. 95), sublinhando que:

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

Destaca que, frente à essa dificuldade de interpretação do mundo, “a finalidade de toda representação é tornar algo não familiar em familiar, ou a própria não familiaridade” (MOSCOVICI, 2012, p. 54). O autor explica que esses mecanismos que transformam o não familiar em familiar atuam concomitantemente, primeiramente “transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar” (p. 61). Em outras palavras, o primeiro mecanismo tenta ancorar as ideias estranhas, colocando-as em um contexto familiar e, o segundo que consiste em objetivar, algo abstrato, em algo quase concreto, ou seja, transfere o que está na mente, em algo que exista no mundo físico.

Nessa perspectiva, Moscovici (2011, p. 54) ao considerar que “a finalidade de toda representação é tornar algo não familiar em familiar”, defende que as representações sociais são criadas por esses dois mecanismos, identificando-os, como os dois processos cognitivos que geram as representações, quais sejam o da **ancoragem e a objetivação**.

A **ancoragem** como explica Moscovici (2003, p. 61), é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Desse modo, ancorar é classificar é dar nome a alguma coisa, torná-la familiar, pois coisas que não são classificadas ou nomeadas, são estranhas, não existem. De acordo com o autor, de fato, “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (2012, p. 62).

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

Ainda, de acordo com Moscovici (2012, p. 78), a ancoragem e a objetivação são formas de lidar com a memória. O autor descreve essa relação da seguinte forma – a “Ancoragem mantém a memória em movimento e esta é dirigida para dentro, está sempre

colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome”, enquanto a objetivação, “sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido”.

Corroborando para a compreensão desses dois processos [ancoragem e objetivação] Alves-Mazzotti (2008, p. 23) explica que a estrutura de cada representação tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica “[...] Os processos envolvidos na atividade representativa tem por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo”. Sá (2000, p. 46) tinha já contribuído para esse entendimento ao explicar que dessa configuração estrutural, origina-se os seus processos formativos. Assim, “a duplicação de um sentido por uma figura, e pela qual se dá materialidade a um objeto, é cumprida pelo processo de objetivação. A duplicação de uma figura por um sentido, pela qual se fornece um contexto inteligível ao objeto, é cumprida pelo processo de ancoragem”.

Alves-Mazzotti avalia que “a análise desses processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (2008, p. 24).

#### 4.3 O CAMPO DE ESTUDOS DAS RS NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO

A TRS pode ser aplicada em diversas áreas, sendo a Educação uma delas. De acordo com Franco (2004, p.170), “[...] não apenas para a educação, mas, de maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sociais podem ser considerados ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa sociedade”.

No tocante à educação, Gilly (2001, p. 321) assinala que “[...] o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Jodelet (2011) tem acompanhado o desenvolvimento das pesquisas sobre representações no Brasil, há quase 30 anos e “tem presenciado o nascimento de talentos individuais, de correntes coletivas de pesquisa, de programa de pós-graduação em vários lugares, do norte ao sul, do leste ao oeste” e, em decorrência desse panorama, relata que se

pode até falar em “uma escola brasileira” de representação social. Porém, entende que a melhor denominação nesse momento, é a ideia de “movimento” (2011, p.15).

Lembrando que foi a pesquisadora Denise Jodelet que trouxe a TRS ao Brasil por meio de sua participação em cursos envolvendo a teoria, como diz: “esse percurso começou, a convite de Ângela Arruda, minha primeira orientanda brasileira e filha intelectual, em 1982, pelo Nordeste, o que constitui uma entrada emocionante e edificante no cerne da história e das questões sociais de seu território tão vasto” (JODELET, 2011, p. 16).

Assim, para situar o campo de estudos da TRS no Brasil, tomo por apoio o trabalho de Denise Jodelet (2011) no qual traça uma panorama geral com o artigo intitulado “Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade brasileira, publicado em 2011 na Revista Temas em Psicologia, vol. 19.

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

Para Jodelet o campo de estudos das RS no contexto brasileiro recebeu a influência das escolas europeias, sendo a abordagem processual a mais evidente, seguida pela estruturalista e por último, a abordagem sociogenética. No entanto, a autora esclarece que nesse vasto campo, “raro foram os modelos propostos de maneira rígida e estritamente reprodutiva” (p. 21). O que chama a atenção de Jodelet, ao evidenciar nessa “produção brasileira com capacidade de assimilar nas suas problemáticas os aportes exteriores sem submissão passiva a suas prescrições” (2011, p. 22).

Esse quadro que de certa forma aponta para a possibilidade de se falar em uma “escola brasileira” por sua originalidade, segundo a autora, apresenta duas características brasileiras que lhe chamaram a atenção: “a diversificação dos domínios de estudos e, de outro, uma concepção comunitária das práticas de pesquisa”, com a realização de encontros, jornadas e conferências sobre representações sociais. Além disso, “uma nova forma de articulação entre pesquisadores em campos científicos como o da educação, saúde e psicologia social, aparece com um fator de unificação e de progresso”, como constata Jodelet (2011, p. 23). E lembra que as ações desses novos agrupamentos, como o do CIERS-ed de São Paulo que associa mais de 20 universidades; do Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social “Serge Moscovici” em Brasília reunindo 20 psicólogos sociais do país; da RIPRES

associando no campo da saúde universidades brasileira sob uma perspectiva internacional-, são potencializadoras para a proposição de novos caminhos teóricos e metodológicos, nos quais ela tem transitado.

A autora aponta que a porta de entrada da teoria no Brasil foi aberta nos estados da Paraíba e Santa Catarina, passando pela PUC de São Paulo, antes de se difundir no Rio de Janeiro, Belo Horizonte e outras cidades do país, quando cada universidade passa a adotar o modelo mais adaptado às suas problemáticas, passando assim, pela perspectiva processual como a UFRJ, a UERJ como a sede da estruturalista, a UNB como a se da escola de Genebra, o LACCOS – UFSC e ainda a UFRGS, (JODELET, 2011).

Diante desse quadro, Jodelet (2011) reflete que o campo de estudo da TRS no contexto brasileiro, aproxima-se mais da noção de “movimento”, do que a de “escola” como havia sugerido, por considerar que o conceito de movimento abrange a diversidade que o campo de estudos apresenta hoje no Brasil e, faz um alerta quanto ao seu desenvolvimento no sentido “de modificar seu estado atual para oferecer uma autêntica contribuição científica” (p. 24) e, explica porquê? “O Brasil oferece muitos exemplos de contribuições para uma perspectiva centrada nos problemas e nas características da realidade social. É chegado o momento de elaborar sobre esses exemplos contribuições para um progresso teórico no campo do conhecimento” (p. 24).

Para tanto, a autora aponta dois caminhos que poderiam contribuir no avanço das contribuições teóricas das pesquisas no Brasil: a 1ª seria sobre os conteúdos representacionais identificados nas pesquisas sobre os principais temas próprios de cada campo estudo (saúde, educação, etc.) e, a segunda, remete a estruturação dos diferentes campos de pesquisa (JODELET, 2011, p. 25).

Hoje, no Brasil, predominam a orientação interativa e comunicacional, centrada no discurso e na linguagem, nos processos de comunicação intersubjetiva e massiva e a tipo societal, focalizada nos quadros sociais das produções mentais. “No campo de aplicação as duas podem ser combinadas e complementares”, esclarece Jodelet (2011, p. 25). O contexto brasileiro das produções em RS no qual se toma a realidade concreta para desenvolver estudos o torna potencial para o avanço teórico e, portanto, como diz Jodelet (2011), trata-se de um movimento brasileiro repleto de diversidades o que faz do Brasil um polo potencial de desenvolvimento nesse campo científico e, portanto, “chamado a desempenhar um importante papel no progresso do pensamento científico relativo as representações sociais”.

#### 4.4 A TRS NA COMUNIDADE CIENTÍFICA: OS PRECURSORES NAS DIFERENTES ABORDAGENS

A Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici em 1961 completou em 2011, 50 anos na comunidade científica internacional e abriu um vasto campo de pesquisa. Desde sua origem, a partir da sua matriz conceitual, ocorreram desdobramentos empíricos e teóricos-epistemológicos importantes confirmando a expectativa do próprio Moscovici:

A teoria das representações sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer [...] não é problema epistemológico (1994, p. 14-15).

Jodelet ao analisar a evolução do conceito de RS até os nossos dias, enfatiza

sua complexidade, vitalidade e transversalidade no campo das ciências humanas, e mostra que já se pode falar de uma “teoria das representações sociais”, uma vez que este é hoje “um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias” (*apud* MAZZOTTI, 2008, p. 27).

A pesquisadora faz menção à expansão da TRS na comunidade científica afirmando que mesmo diante do paradigma moscoviciniano que segue vigente e orientador formando a base referencial de todos os trabalhos que se reclamam da TRS, não é o único modelo usado nas pesquisas. E complementa, reconhecendo que ao “longo desses 50 anos após o surgimento desse campo científico, vimos aparecer diversas “escolas” caracterizadas pela existência de um conjunto de pesquisadores que se reúnem ao redor de uma mesma prática marcada por uma associação estreita entre modelo teórico e uma metodologia” (JODELET, 2011, p. 20, 21). As principais escolas:

**Escola “estruturalista”:** também conhecida por “Escola de Aix em Provence” – Universidade de Aix em Provence na França, sob a liderança de Claude Flament, Jean-Claude Abric, Pierre Vergès e outros;

- **Escola de Genebra:** sob a liderança de Willem Doise (Suíça) que estuda a gênese sociocognitiva das representações sociais usando o modelo proposto pelo autor dos quatro níveis (individual, intergrupais, social e ideológico) para analisar processos psicossociais;
- **Escola Anglo-Saxã:** Suíça-, abrangendo contribuições de Ivana Marková e Sandra Jovchelovitch, entre outros, que se concentra na análise do discurso, a dialogicidade, a narratividade num quadro contextual.

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

Assim, ao longo desses mais de 50 anos, pode-se observar a presença de vários colaboradores que contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas no campo das representações sociais propondo outras abordagens. Sá (2002) confirma que essa evolução no decorrer da terceira e início da quarta década de existência do campo, quando a TRS foi sendo discutida e aprofundada por pesquisadores que contribuíram com trabalhos expressivos nesse campo para a formulação inicial. Para Sá (1996) esses desdobramentos “não parecem comprometer a integridade do conceito desenvolvido por Moscovici” (p. 32), justamente por considerá-los como correntes teóricas complementares e não “teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”. Pois, como já citado, Moscovici (1976, *apud* SÁ, 2002, p.30) assinalam: “se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é”, uma vez que para o criador da teoria, a “noção de representações ainda nos escapa”. No tocante a estes desdobramentos, Sá (1998) também elenca três grandes vertentes desse campo de estudo comumente denominadas de abordagem: processual, societal, estrutural.

É seguindo a classificação desses pesquisadores, que aponto na sequência, uma breve descrição das abordagens mencionadas, porém, com maior destaque no aprofundamento teórico da abordagem estrutural de Abric cunhada pelo autor de Teoria do Núcleo Central, por ser um dos referenciais teóricos desta pesquisa.

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

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

Para a autora, não só os aspectos cognitivos são considerados, mas também os sociais. Isso porque:

[...] deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por uma intervenção. [...] as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26).

Por conseguinte, entende-se que a representação é uma forma de saber prático, que não existe no vazio social e envolve sempre a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto). Nota-se que o entendimento de Jodelet sobre representação não contradiz o conceito em sua integridade, o que é possível detectar ao trazer o conceito de Moscovici (1978, p. 27) quando explica que “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa”.

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

**A abordagem estrutural de Abric** - centrada na Teoria do Núcleo Central (é descrita com maior profundidade no próximo tópico). Sua atenção está voltada para as representações estabilizadas em consonância com a descrição de sua organização interna. Segundo Abric (2000, p. 31) “[...] 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”.

**A abordagem societal ou sociodinâmica** – numa perspectiva mais sociológica, definição de representação salientada por Willem Doise (1990) “são os princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (apud Sá, 1996, p. 33). Doise desenvolve “o estudo das relações entre o sistema operatório e o metassistema normativo no desenvolvimento das cognições” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 31). E Almeida (2009, p. 722) explica que “Doise (1982) preconiza um procedimento experimental

que leve em conta as normas e as representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental".

Nesta direção, cabe ressaltar que recentemente é possível identificar uma outra abordagem no campo das RS com os estudos de **Marková (2006) - abordagem dialógica**, no qual se ressalta a importância da dialogicidade e da linguagem, além da historicidade. Para Marková (2006, p. 27):

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

Visto nessa abordagem, a dialogicidade assumiu a condição *sine qua non* da mente humana. A dialogicidade é a capacidade da mente humana em conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do “*Alter-Ego*” (MARKOVÁ, 2006, p. 15). Pois,

[...] a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais [...] a dialogicidade baseada na teoria das representações sociais pressupõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação (MARKOVÁ, 2006, p.15).

Assim, ao analisar o desenvolvimento a trajetória histórica da Teoria das Representações Sociais – TRS na comunidade científica desde a sua formulação original com Moscovici (1961), é possível observar, como aponta (WAGNER, 2000, p.3) que “essa diversidade é provavelmente devida às múltiplas facetas do próprio conceito de representação social” e,

dando margem a várias interpretações e práticas que nem sempre são compatíveis umas com as outras. Sua versatilidade se origina de uma abertura particular da teoria, que a faz passível de ser apropriada, isto, é empregada, misturada e incorporada por outras abordagens dentro da psicologia social (WAGNER, 2000, p.3).

Cabe aqui destacar, que entre as abordagens elencadas neste trabalho parece haver um consenso entre os estudiosos quanto à integridade do conceito original mantendo sempre um vínculo com a teoria inicial e suas concepções. No entanto, segundo Wachelke e Camargo (2007, p. 388), gradativamente formam sistemas teóricos e metodológicos próprios, cada vez mais específicos, que nos remete a considerar todas como uma complementação, da teoria de Moscovici (1961).



#### 4.4.1 A abordagem estrutural: A Teoria do Núcleo Central

A abordagem estrutural – proposta na Teoria do Núcleo Central foi desenvolvida pelo psicólogo francês Jean-Claude Abric em 1976 quando do seu doutoramento, na Université de Provence e anunciada como complementar à TRS de Moscovici (1961).

De acordo com Abric (2000, p. 30) uma representação é “um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos se organiza, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico”. Assim, para compreender a representação social nessa abordagem é necessário conhecer, além do conteúdo, sua organização interna, admitindo-se como pressuposto básico o de que todos os elementos da representação necessitam ser organizados em torno de um núcleo central, constituindo de elementos que dão significados à representação, como descreve Abric (2000, p. 28):

A organização de uma representação apresenta uma característica particular não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representações o seu significado.

Sob este olhar, entende-se com Sá (1996, p.25) que a Teoria do Núcleo Central possibilita “a identificação dos elementos do provável núcleo central e dos elementos periféricos que fazem a interface das representações com a prática cotidiana concreta dos indivíduos e grupos” (SÁ, 1996, p. 25).

Alves-Mazzotti (2012, p. 87), corrobora para este entendimento ao explicar que para Abric “os elementos componentes da representação são hierarquizados e seu conteúdo organiza-se em um sistema central e um sistema periférico, tendo cada um características e funções diferentes”. Entende-se, nessa teoria, que a representação envolve dois componentes básicos: o núcleo central, em torno do qual, se organizam os elementos periféricos.

O núcleo central para Abric (2000, p. 321), desempenha duas funções fundamentais:

**a geradora** - é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor e, **a 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 (ABRIC, 2000, p. 31).

Ainda segundo Abric (2000) o núcleo central (NC) acomoda os elementos mais estáveis da representação, assegurando a sua continuidade em contextos móveis e evolutivos,

portanto, são os elementos da representação mais resistentes a mudança e, que uma modificação, provoca uma transformação completa da representação. Além disso, o NC possui uma dimensão qualitativa, pois o que define a centralidade de um elemento, não é sua presença maciça, mas sim, o seu significado à representação. Em outros termos, como indica Deschamps; Moliner (2009, p. 129) “o núcleo pode ser considerado como um ponto comum de significação: algo que os indivíduos partilham quanto à significação que convém atribuir a um dado objeto”.

Nesse enfoque, Boas (2004, p. 151) apoiada em Abric (1998), destaca que “o que define uma centralidade em uma representação são os critérios qualitativos. Assim, não basta um elemento aparecer maciçamente em um núcleo para determinar sua centralidade, já que o decisivo é fato de ele dar significado à representação”.

O NC, segundo Abric (2000, p. 31) é determinado, de um lado, “pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que consistem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”.

Portanto, o núcleo central, composto por um ou vários elementos que determinam o significado global das representações e que organiza as relações com os outros elementos se caracteriza por três pontos principais, como observa Deschamps e Moliner (2009, p. 129):

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

Não obstante, cabe salientar que em torno do NC, encontram-se os elementos periféricos (EP), cujos componentes são mais acessíveis, vivos e mais concretos que função assumem as funções de concretização, regulação e defesa da representação (ABRIC, 2000).

**A função de concretização** – depende do contexto e resultam da ancoragem e da representação na realidade. Constitui-se num elo entre o NC e a situação concreta do contexto da representação. **A função de regulação** desempenha papel essencial na adaptação das representações, conforme as evoluções e transformações do contexto, quando informações novas e em conflito podem ser integrados à representação. A última função, a de **defesa do núcleo central**, funciona como um sistema de defesa contra a mudança da representação deslocando possíveis novidades para a periferia da representação, admitindo-se assim a ocorrência de possíveis contradições entre os elementos que compõem o sistema periférico (ABRIC, 2000).

Ainda de acordo com a proposição de Abric (2000, p. 33), as representações sociais são constituídas por um conjunto organizado e estruturado de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto, comportando e se organizando por seus dois sistemas: o central e o periférico, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada um tem um papel específico e complementar: o **sistema central (NC)** cuja característica está ligada às condições históricas, sociológicas e ideológicas da qual se original, contexto global (marcado pela memória coletiva e histórica de um grupo), desempenha um papel importante na estabilidade e coerência da representação ao carregar os elementos que apresentam maior resistência à mudança. Por isso, funciona quase que independente do contexto imediato no qual o sujeito, por exemplo, verbaliza suas representações; o **sistema periférico**, cuja composição é mais individual e contextualizada, mais flexível que o sistema central que possui a propriedade de modificar-se mais facilmente do que o NC. Assim, assume a função de proteção desse núcleo na medida em que permite a adaptação do indivíduo a uma dada situação, sem que isso implique a modificação do NC da representação (ABRIC, 2000).

Note-se que é a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que segundo o autor, aparenta contradição: por serem “simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”, explicando:

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

O Quadro 1 sintetiza as características de ambos os sistemas.

Quadro 1 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação segundo Abric

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	– Tolerância a heterogeneidade do grupo
– Estável – Coerente – Rígido	– Flexível – Tolerância às contradições
– Resiste às mudanças	– Evolutivo
– Pouco sensível ao contexto imediato	– Sensível ao contexto imediato
– Funções: ➤ Gera o significado da representação ➤ Determina sua organização	– Funções: ➤ Permite a adaptação à realidade concreta ➤ Permite a diferença de conteúdo

Fonte: Abric (2002, p. 34).

Compreender a organização interna das representações sociais demanda uma tarefa nada fácil, justamente por elas se constituírem ao mesmo tempo como “estáveis e móveis, [...] rígidas e flexíveis, além de consensuais e marcadas por fortes diferenças individuais” (ABRIC, 2000, p. 34). Entretanto, convém destacar a importância do NC para esta teoria na organização da representação.

Por fim, saliento que para ter acesso ao conteúdo e à estrutura interna das representações sociais de uma forma rápida e objetiva, deu-se prioridade nesta pesquisa à Técnica de Associação Livre de Palavras, a qual é detalhada no capítulo 5 desta dissertação, tendo por suporte a síntese de Oliveira et al. (2005).

## 5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta investigação. Para tanto, algumas etapas foram percorridas, como a definição da abordagem da pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta de dados, o campo de pesquisa, a seleção dos participantes e o processo de análise de dados.

Para embasar a opção metodológica - abordagem qualitativa, autores como Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André 1986, Esteban (2010) foram referências. Enquanto o desenvolvimento metodológico com foco na Teoria das Representações Sociais apoiou-se nas ponderações e estudos de: Oliveira et al. (2005), Pereira (2005), Wachelke e Wolter (2011), Abric (2001, 2000).

### 5.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Para efetivar a presente investigação, uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter exploratório<sup>44</sup> e em uma perspectiva interpretativa (com base no paradigma hermenêutico-interpretativo) tomadas como opção metodológica neste estudo por considerar que esta se trata de “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21).

De acordo com Pérez Serrano<sup>45</sup> (1994, *apud* ESTEBAN, 2010, p. 125), a abordagem qualitativa de natureza interpretativa proporciona que os pesquisadores realizem "descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos".

Desse modo, ao considerar que os professores iniciantes no seu cotidiano constroem suas representações sociais relacionadas a valores, ideias, concepções e atitudes influenciadas por sua própria história de vida no contexto pessoal e profissional no mundo da interação e comunicação com os outros, a escolha da abordagem qualitativa de cunho interpretativo favorece a pesquisa de representação social na medida em que promove uma aproximação entre indivíduo e objeto favorecendo o estudo das representações sociais, que segundo

---

<sup>44</sup> Exploratório porque segundo Gil (1991, p. 45), esse tipo de pesquisa "[...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições", ou seja, procura propiciar maior familiaridade com o problema. E, interpretativa por buscar compreender o significado dos fenômenos sociais (ESTEBAN, 2010).

<sup>45</sup> PÉREZ SERRANO, G. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: La Muralla, 1994.

Moscovici (1961, 2003), são “construídas e difundidas por meio da interação pública entre atores sociais, em práticas de comunicação do cotidiano”. Pesquisadores como Lankshear e Knobel (2008, p. 66) nos reforçam que a pesquisa qualitativa está “principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural”.

Corroborando com esses aspectos, Minayo (1996) ao falar da abordagem qualitativa, explica que essa “não se preocupa em quantificar, mas lograr, explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum” (p.11).

Ao analisar as cinco características básicas da investigação qualitativa descritas por Bogdan e Bikle (1994, p. 47-48) verifica-se que nessa abordagem os fenômenos não são fragmentados em variáveis simples, mas estudados na sua totalidade. Das características descritas pelos autores estão: a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o principal agente na coleta de dados, do qual são essencialmente descritivos; o foco de interesse dos investigadores concentra-se mais no processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os dados são analisados geralmente de forma indutiva; atribui-se uma importância vital ao significado que os participantes da pesquisa conferem às suas experiências.

Essas características vão ao encontro dos pressupostos da TRS apontados, conforme enfatizam por Nascimento-Schulze e Camargo (2000, p. 289):

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

Jodelet (2001, p. 15) esclarece que a representação social “abre possibilidades de análise a muitos dos aspectos do sistema educativo [...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” e essas, esclarece a autora, são “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nesse sentido, não é possível quantificá-las, por isso, a importância de uma investigação pautada na abordagem qualitativa de cunho interpretativo é fundamental.

## 5.2 SOBRE O CAMPO EMPÍRICO, A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E O TRABALHO DE CAMPO

O campo empírico desta investigação foi a rede pública Municipal de Ensino de Curitiba (PR), mais precisamente as escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental. A rede municipal de ensino de Curitiba compreende nove núcleos regionais.

A composição dos participantes para compor o estudo está intimamente relacionada à natureza deste estudo em função dos seus objetivos. Portanto, não foram selecionados aleatoriamente e, sim, por critérios: ser professor iniciante na carreira docente da rede municipal de ensino do município de Curitiba.

Definido os critérios para seleção a dos sujeitos da pesquisa serem professores em fase inicial da carreira docente e que atuam na rede municipal de ensino da cidade de Curitiba/PR, foi preciso ainda, delimitar o período que compreende o início da docência nessa pesquisa. Assim, para maior clareza, tomei como referência os estudos Huberman (1992) ao analisar o ciclo de vida profissional de professores do ensino médio, portanto, estudos de uma carreira essencialmente pedagógica.

Entre as fases descritas por Huberman (1992) estão: a fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de por-se em questão, fase de distanciamento afectivo, fase conservantismo e lamentações e por último, a fase de desinvestimento. Frente a essa classificação e, considerando o foco dessa pesquisa “professores iniciantes”, estabeleceu-se como critério de seleção o período entre um a quatro anos de carreira docente a qual envolve a fase de “entrada na carreira” - primeiros anos da carreira, ou seja, entre 1 – 3 anos e o 1º ano da fase seguinte “Estabilização” – 4 a 6 anos. Portanto, os sujeitos da pesquisa compreendem professores que iniciaram sua carreira profissional desde o ano de 2009.

Tendo delimitado os critérios para seleção dos sujeitos nessa pesquisa, foi realizado um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba junto à Gestão Pedagógica para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para sua realização. Estabelecidos os contatos iniciais, o próximo passo foi verificar a melhor forma de encontrar esses profissionais nas escolas da rede. A sugestão recebida pela Secretaria da Educação foi a de realizar uma consulta prévia junto aos núcleos e/ou direção das escolas para efetuar um mapeamento dos possíveis sujeitos que atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa.

Entretanto, nesse trabalho de mapeamento, esbarrei com limitações que dificultaram o acesso aos sujeitos. Limitações essas como no contato (pessoalmente) nos núcleos regionais de educação, dos quais três núcleos negaram o atendimento por um profissional do RH,

informando que deveríamos buscar diretamente no *site* a lista das escolas daquela regional e, então, fazermos contato direto com as diretoras para que pudéssemos localizar os professores em início de carreira. Por outro lado, cabe destacar a receptividade dos demais núcleos regionais, os quais foram prontamente solícitos nas informações pretendidas, fornecendo-as prontamente de forma agradável e prestativa.

No contato com as escolas pré-selecionadas, num primeiro momento, por telefone diretamente com a direção, outras limitações também surgiram como a negação de uma diretora ao relatar que possuíam em sua unidade escolar professores iniciantes, porém, a realização da pesquisa iria atrapalhar o andamento de suas atividades, uma vez que o tempo reservado a permanência não poderia ser tomado por atividades que não fossem relacionadas ao planejamento escolar. Mas, de um modo geral, todas as escolas contatadas por telefone foram receptivas, limitando a responder “sim” ou “não” em função da forma como conduzi a conversa com o objetivo de ser breve buscando identificar apenas, a presença ou não do profissional iniciante naquela escola para que posteriormente, pudesse retornar pessoalmente e, então, identificá-los.

Após o término desse mapeamento das possíveis unidades escolares foi entregue à SME o rol de escolas para a emissão da autorização – o qual foi disponibilizado prontamente dentro de uma semana. De posse dessa autorização, iniciei o trabalho de campo na última semana de março/13 buscando contato diretamente com a direção para apresentação da pesquisa e identificação dos possíveis sujeitos naquela unidade. Em algumas unidades fui atendida pela pedagoga. Esse momento de contato compreende desde a apresentação do tema, título e os objetivos da pesquisa bem como, os instrumentos que seriam utilizados com uma estimativa do tempo necessário para aplicação, até o comprometimento do pesquisador em tornar público os resultados.

Após esse diálogo de apresentação com a direção e/ou pedagoga, era preciso identificar os sujeitos na respectiva unidade. Para tanto, duas foram as situações propostas pela direção e/ou pedagoga: numa delas fui convidada para acompanhar e apresentar a pesquisa ao corpo docente no horário do intervalo na sala dos professores, ocasião em que todos estavam presentes e, uma segunda proposta na qual a diretora e/ou pedagoga optou por identificar os possíveis participantes individualmente localizando-o(s) na escola em função do pouco tempo disponível.

Em ambas as situações a apresentação da pesquisa aos professores foi realizada fazendo uso de uma carta convite (APÊNDICE A). Para tanto, inicialmente foi explicado a natureza da pesquisa, os critérios de participação (professores iniciantes), os objetivos, o



significado e a importância do aceite prévio dos professores ao Termo de Consentimento Livre e Acordado<sup>46</sup> para que a pesquisa pudesse ser realizada, destacando o anonimato dos participantes, bem como, uma breve explicação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Assim, a partir dos convites aceitos e identificados os sujeitos, foi necessário adequar a aplicação dos instrumentos ao horário de permanência do professor. De posse dessas informações, retornei à escola nos dias e horários selecionados tantas vezes quantas foram necessários para efetivar a pesquisa de campo. O total de ida a cada escola variou de três vezes a quatro vezes. Nesse percurso de execução da parte empírica da pesquisa, algumas vezes não foi possível contato com o professor indicado devido a falta no seu horário de permanência. Em situações como essa optei por não insistir no retorno, o que resultou em uma diminuição da quantidade de participantes.

A Tabela 2 apresenta uma síntese do campo empírico constituinte de escolas da rede Municipal de Curitiba selecionadas dentre os 09 núcleos regionais<sup>47</sup> de educação selecionados, detalhando a quantidade de escolas e os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Tabela 2 - Identificação dos núcleos regionais de educação, número de escolas e de sujeitos participantes da pesquisa – 2013.

Núcleos Regionais – selecionados, do (município de Curitiba/PR)	Total de escolas por núcleo	Participantes	
		Total de escolas pesquisadas	Convites aceitos (sujeitos da pesquisa)
1. Boqueirão	15	2	7
2. Boa Vista	22	1	1
3. Cajuru	19	4	11
4. CIC	21	2	10
5. Matriz	05	1	5
6. Portão	22	4	8
<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>14</b>	<b>42</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo, 2013.

A cada encontro realizado, geralmente foi possível reunir dois ou três professores que tinham horário de permanência naquele dia, o que possibilitou a aplicação do questionário de perfil sociodemográfico e de experiência profissional (numa primeira etapa) e, na sequência o teste de evocação livre da expressão indutora em conjunto. A entrevista, semiestruturada, foi realizada individualmente.

<sup>46</sup> Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) apresentado aos professores para serem assinados, caso concordassem em participar (ANEXO A).

<sup>47</sup> Os nove núcleos regionais de educação são: Bairro Novo, Boqueirão, Boa Vista, Cajuru, CIC, Matriz, Pinheirinho, Portão e Santa Felicidade.

Com relação a realização do teste de evocação de palavras, por ser uma técnica de coleta de dados que os participantes desconheciam e, por recomendações da literatura como destaca de Tura (1997 apud OLIVEIRA et al, 2005) ao recomendar que “deve ser explicitado para os sujeitos da pesquisa como a técnica será desenvolvida e, de preferência um treinamento prévio utilizando termos indutores que não estejam relacionados com o objeto de pesquisa”, foi necessário um cuidado maior da pesquisadora na aplicação desse teste, haja vista que em todas as aplicações houve necessidade de trazer à tona, alguns exemplos de evocação livre de outro termo indutor para que os participantes pudessem obter uma maior entendimento sobre a técnica. Nessas ocasiões, fiz uso dos termos indutores “hospital” e “circo”, como pré-teste exemplificador para garantir que os participantes se familiarizarem com a técnica.

Na realização propriamente dita do teste de evocação livre construído para a obtenção de dados para a pesquisa foi solicitado oralmente aos participantes que escrevessem em cada retângulo de um formulário impresso (APÊNDICE C) as cinco primeiras palavras que viessem à mente quando pensassem na expressão indutora “profissionalidade docente”. Na sequência, depois de um pequeno intervalo, foi-lhes solicitado que observassem as palavras que tinham registrado para a evocação solicitada e as organizassem em ordem decrescente por grau de importância de 1 a 5. Foi solicitado em seguida que deveriam justificar a escolha da palavra que consideraram mais importante nesta organização e escrevessem uma frase relacionando-a como a expressão indutora “profissionalidade docente”.

Cabe ressaltar que esse diálogo com os professores participantes gerou um clima mais descontraído e favorável para a aplicação posterior da entrevista (APÊNDICE D), indo ao encontro do que propõem Oliveira et al (2005, p. 577), quando afirmam que “tornar a técnica um exercício lúdico possibilita o estabelecimento do *rapport* inicial para a entrevista, permitindo a aproximação mais rápida entre pesquisador e pesquisado”.

No tocante à entrevista, essa foi realizada individualmente num local reservado para preservar o anonimato das informações. Lüdke e André (1986, p. 33) chamam a atenção, para os cuidados necessários que o pesquisador precisa ter ao realizar entrevistas, pois é fundamental desde o respeito ao entrevistado, como observar o local e horário agendado. Entretanto, nem sempre foi possível encontrar um espaço vago (apropriado) dentro das dependências da escola, quando então, sugeria ao professor que poderia ser feito no ambiente externo, como no pátio da escola. Algumas vezes foi possível realizar na sala de informática. As entrevistas, gravadas mediante a autorização do(a) entrevistado(a), duraram entre 20 a 30 minutos.

Ressalto que o trabalho de campo foi realizado entre final de março e durante todos os meses de abril e maio de 2013, sem interrupção e, embora o percurso tenha sido repleto de idas e vindas e com alguns contratemplos para que pudessem participar da pesquisa (como ter que ser coberta por outros a ausência em sala de aula do professor naquele momento), a maioria dos participantes demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa ressaltando a importância desse tipo de estudo.

Frequentemente, ao término da coleta, isto é, da entrevista, grande parte dos professores entrevistados parabenizaram-me pela iniciativa em desenvolver uma pesquisa que lhes possibilitava “dar voz”. Muitos professores encontraram nas entrevistas uma ótima oportunidade de fazer um desabafo ao responder as perguntas devido aos inúmeros problemas com que se defrontam nesta fase inicial da carreira. Muitos deles reportaram a insuficiência da formação inicial para lidar com o real. Em suma, as entrevistas foram encerradas num clima de cordialidade.

Lembrando que a falta de alguns dos professores selecionados no dia da permanência, contornada na medida do possível, foi um dos aspectos que dificultaram a coleta de dados.

### 5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O PROCESSO DE ANÁLISE

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos constituem uma ferramenta que permite interação entre o investigador e o participante. Neste sentido, depois do levantamento bibliográfico e documental das políticas educacionais sancionadas após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, da escolha metodológica e do campo de pesquisa, foram definidos procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, etapa fundamental para alcançar os objetivos propostos. Oliveira et al (2005, p. 573) a partir de Abric (1994) fazem um alerta com relação à coleta de dados, no tocante ao cuidado do pesquisador das representações sociais quanto aos instrumentos a serem utilizados para apreender o objeto.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados nessa pesquisa um questionário com questões fechadas e abertas para caracterizar os sujeitos da pesquisa quanto aos aspectos profissionais e pessoais (APÊNDICE B), a Técnica de Associação Livre de Palavras com a expressão indutora “profissionalidade docente” (APÊNDICE C)<sup>48</sup> por permitir

---

<sup>48</sup> Este formulário foi adaptado de um instrumento previamente desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas, cujo foco de estudo está relacionado à temas relativos às políticas educacionais, às representações sociais e à área de formação de professores e subjetividades.

o acesso ao conteúdo e apreensão dos elementos constituintes dos sistemas central e periférico presentes na estrutura das representações sociais de forma rápida e espontânea e realizada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) com uso de um roteiro com questões previamente selecionadas visando atender aos objetivos da presente pesquisa na compreensão do fenômeno estudado, como capturar elementos que desvelassem as representações sociais dos participantes em relação à formação inicial no tocante às suas contribuições, expectativas e necessidades bem como aos desafios e/ou descobertas relacionados à realidade do cotidiano dessa fase de iniciação profissional na escola para melhor compreensão do fenômeno pesquisado e fortalecer as interpretações. O teste de evocação livre de palavras foi complementado pelos participantes com a hierarquização das palavras (1-5), justificativa da palavra mais importante e com a formulação de uma frase contendo essa expressão indutora.

Esses procedimentos podem ser observados na Figura 2 a qual apresenta também, uma síntese dos caminhos percorridos para efetivar a análise dos dados.

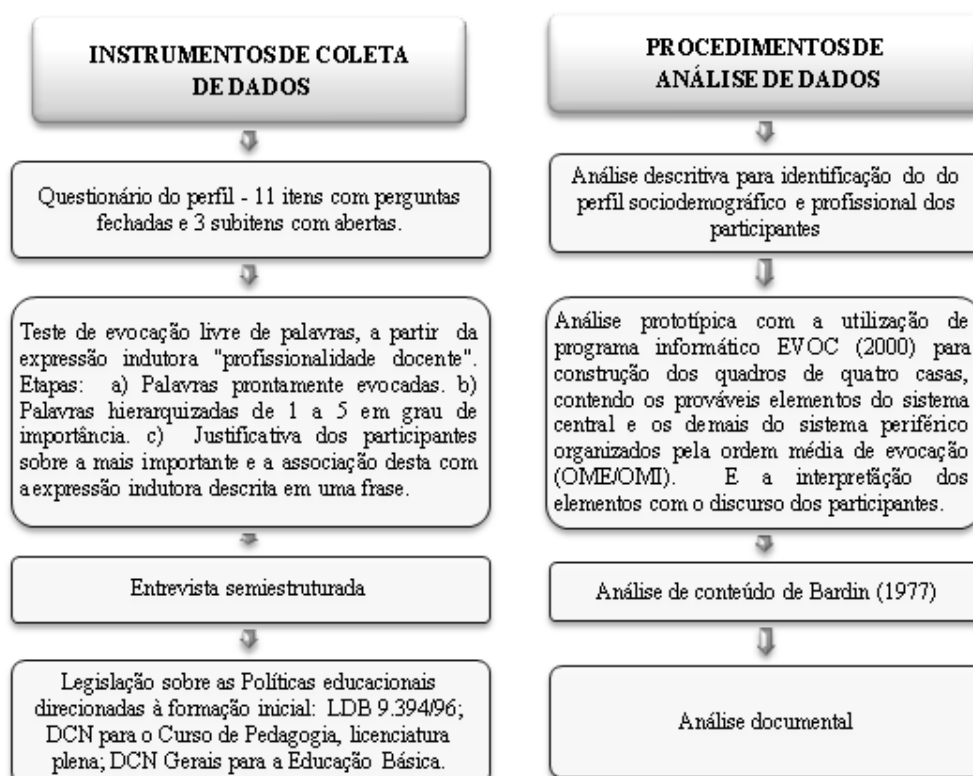


Figura 2- Procedimentos de coleta e análise de dados.  
Fonte: a autora, 2013.

Com relação ao processo de análise das representações sociais na perspectiva da abordagem estrutural (Teoria do Núcleo Central), adotada neste estudo, esse foi efetivado pela

análise prototípica<sup>49</sup>. Para tanto, num primeiro momento os dados obtidos nas evocações livres foram submetidos ao tratamento de lematização formando um *corpus* lexical coeso (ANEXO E), para então, serem processados pelo programa EVOC - os resultados do programa *Randgraf* desse *software* são informados em quatro quadrantes, denominado *quadro de quatro casas* na perspectiva de delimitar não só o conteúdo, mas também a organização desse conteúdo para delimitar o provável núcleo central da representação e o sistema periférico referente a expressão indutora “profissionalidade docente”. Somam-se a essa etapa, o tabulamento e análise das perguntas abertas complementares a expressão indutora em questão.

A escolha da técnica - análise prototípica na qual possibilita identificar os possíveis elementos do provável núcleo central justifica-se por ser considerada apenas como uma das etapas de um procedimento para a apreensão das representações sociais, como indica Wachelke (2009, p. 103), as quais podem “fornecem indicações em palavras brutas, que frequentemente não são diretamente elementos da representação social, mas dizem respeito a um tema que englobaria aspectos específicos”.

Num segundo momento, as respostas obtidas das entrevistas semiestruturadas com quatro perguntas norteadoras, foram tratadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (2009) inicialmente com uma leitura inicial e flutuante para posterior classificação em categorias temáticas que permitiram evidenciar algumas subcategorias a análise desse estudo. O uso desse instrumento de pesquisa e tratamento dos dados a partir da técnica de análise de conteúdo num diálogo com as políticas de formação de professores proporcionou identificar os elementos expressados nas evocações fortalecendo a análise e compreensão do fenômeno estudado no tocante ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

### **5.3.1 Sobre os instrumentos: o questionário, o teste de associação livre de palavras e a entrevista semiestruturada**

**O questionário** com questões fechadas e abertas foi utilizado neste estudo para caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes. De acordo com Vieira (2009, p. 17) o questionário é “um instrumento de pesquisa construído por uma série de questões sobre o tema”. Assim, dentre os 11 itens que o configuram para esse estudo, estão: sexo, idade, estado civil, formação acadêmica e tempo de docência, bem como, a formação acadêmica da família.

---

<sup>49</sup> “Esta técnica parte do pressuposto que os elementos da representação social com importância em sua estrutura são mais prototípicos, isto é, mais acessíveis à consciência” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521).

**Teste de evocação livre de palavras** conhecido também como associação livre ou teste por associação livre é apontada por Abric (2001) como uma das técnicas mais apropriadas para obtenção rápida do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações sociais ao possibilitar, apreender a percepção da realidade de um grupo social a partir da composição semântica. Tem sua origem no teste projetivo da área da Psicologia Clínica, cujo objetivo é o de localizar as “zonas de bloqueamento e recalçamento de uma pessoa” (OLIVEIRA et al, 2005, p. 574) podendo ser utilizada isoladamente ou em conjunto com outras técnicas como a entrevista e o questionário.

Sobre a sua importância nos estudos das representações numa abordagem estrutural, Favoretto (2013, p. 74) traz uma importante contribuição ao esclarecer que:

Segundo Abric (2001), o estudo das representações sociais suscita o uso de metodologias que incluem técnicas de coleta e análise dos dados obtidos. Ainda conforme esse mesmo autor, uma representação social é definida por dois aspectos: conteúdo (informações e atitudes, conforme Moscovici) e organização, ou seja, por sua estrutura interna. Nesse sentido, não se pode restringir o estudo das representações sociais apenas ao seu conteúdo, pois a sua organização na estrutura da representação é vital/imprescindível [...].

A autora acrescenta que a Teoria do Núcleo Central possibilita uma abordagem multimetodológica com os objetivos, de: “identificação do conteúdo da representação, estudo das relações entre elementos, sua importância relativa e sua hierarquização, determinação e controle do núcleo central” e, prossegue que:

o autor sugere dois métodos principais para a coleta dos dados: o interrogativo e o associativo. Dentre as possibilidades elencadas para o método interrogativo, recomendam-se as seguintes técnicas: entrevista, questionário, tabelas indutoras, desenhos e suportes gráficos e aproximação monográfica. Para o método associativo, propõe as técnicas de associação ou evocação livre de palavras e cartas associativas (FAVORETTO, 2013, 74).

Segundo Oliveira et al (2005) os estudiosos que fazem uso desta técnica de coleta de dados em pesquisas científicas são motivados por duas razões: a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea e a segunda, pela rapidez na obtenção do conteúdo semântico das representações sociais de forma ágil e objetiva. Porém, é uma técnica que exige concentração por parte do respondente. Portanto, o cuidado na escolha do local deve ser tranquilo, no sentido de impedir que haja o mínimo possível de interferência externa. A autora também explica apoiada em Ferreira (1975)<sup>50</sup> que “a palavra “evocação” tem vários significados na língua portuguesa, mas como uma projeção

<sup>50</sup> FERREIRA, A.B.H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

As considerações definição de Oliveira et al (2005, p. 577) sugerem que, a coleta de dados por meio da técnica de evocação livre de palavras deva ocorrer da seguinte forma:

A coleta de dados resume-se em solicitar aos sujeitos entrevistados que produzam um determinado número de palavras ou expressões que lhe ocorrerem, a partir de um tema indutor dado, para em seguida solicitar aos sujeitos que organizem as suas respostas em ordem de importância, da mais para a menos importante. Esse último procedimento na coleta produzirá uma nova ordem de dados, que, associada ao cálculo das frequências, permitirá uma análise da centralidade dos diversos elementos produzidos (OLIVEIRA, 2005, p. 577).

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à quantidade de palavras ou expressões a serem evocadas. O recomendado é que esse número não exceda seis palavras devido ao declínio na rapidez das respostas e, por consequência, descaracterizando o caráter natural e espontâneo das evocações livres, como explicam Oliveira et al (2005).

Em suma, essa técnica é um tipo de investigação aberta que se estrutura a partir da evocação de palavras a partir de um estímulo indutor – no caso dessa pesquisa foi uma expressão indutora permitindo colocar em destaque, universos semânticos relacionados ao objeto estudado, ou seja, possibilitar a identificação dos prováveis elementos constitutivos do sistema central e periférico a partir do conteúdo semântico das palavras evocadas. O resultado das evocações pode ser registrado tanto em formulário impresso quanto gravado e requer uma técnica de análise. Neste estudo, foi utilizado um formulário impresso.

Wachelke e Wolter (2011, p. 521) apontam a análise prototípica - também conhecida como análise das quatro casas, desenvolvida por Pierre Vergés (1992) como uma das técnicas mais difundidas para caracterizar a organização estrutural de uma representação a partir de evocações livre de palavras. Em outros termos, é uma técnica que se aplica às respostas de evocação fornecidas a um estímulo indutor, que geralmente é o termo que se refere ao objeto da representação social. A análise das informações recolhidas por essa técnica baseia-se no cálculo de frequências e das ordens de evocação das palavras, além de após a formulação de categorias com base nas evocações produzidas a avaliação de suas frequências, composições e coocorrências. Para efetivar essa análise, o recurso informático desenvolvido por Vergés (1999) denominado EVOC – “Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations” tem sido utilizado por representar um auxílio informático na organização dos dados (OLIVEIRA et al, 2005, p. 580).

As **entrevistas** segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 173), podem ser “estruturadas ou não-estruturadas” sendo que a entrevista semi-estruturada “fica a meio caminho entre as entrevistas estruturadas e as não-estruturadas, conforme demonstra a Figura 3:

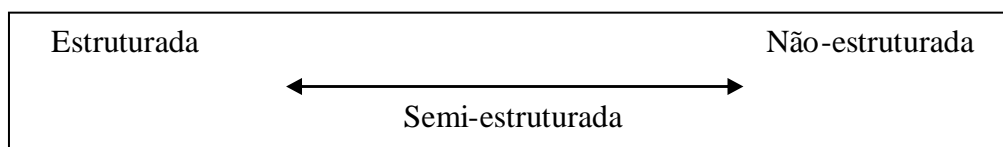


Figura 3 - Tipos de entrevista  
Fonte: Lankshear e Knobel (2008, p. 173)

Na visão de Lankshear e Knobel, (2008, p. 174), “as entrevistas semi-estruturadas incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador as utiliza apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”. Aspectos esses que possibilitaram não só aos professores ficarem a vontade para falar, livremente quanto ao pesquisador dirigir a situação como uma conversa sem perder o foco.

Lüdke e André, (1986, p. 34), apontam para a diferença entre a entrevista não-estruturada ou não-padronizada, estruturada ou padronizada esclarecendo que entre esses dois extremos, se situa a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Nesse estudo, foi utilizado a entrevista semiestruturada seguindo roteiro que trazia as seguintes questões norteadoras: contribuições ou não da formação inicial face aos desafios e/ou descobertas enquanto professora iniciante, quais apontar as sugestões de melhorias para essa formação, o que mais valorizam no trabalho docente, especificando conhecimentos, qualidades, habilidades exigidas, etc....

Em suma, a entrevista um dos instrumentos básicos para a coleta de dados é de grande importância na pesquisa em educação, como nos ensinam Lüdke e André (1986, p. 33) uma vez que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”, entretanto, complementam as autoras “é preciso conhecer os seus limites e, respeitar as suas exigências”.

As vantagens do uso da entrevista são ressaltados por Bogdan e Biklen (1994, p. 134), em todas as situações, na medida em que “viabiliza recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.



### 5.3.2 Sobre o processo de análise dos dados: análise prototípica, o EVOC e a análise de conteúdo.

A realização da análise prototípica (também conhecida como análise de evocações ou *quadro de quatro casas*) neste estudo foi ancorada nos estudos de pesquisadores como Oliveira et al (2005), bem como Wachelke e Wolter (2011). Esses autores apontam a análise prototípica - desenvolvida por Pierre Vergès (1992) como uma das técnicas mais difundidas para caracterizar a organização estrutural de uma representação a partir de evocações livre de palavras. Em outros termos, salientam que é uma técnica que se aplica a respostas de evocação fornecidas a um estímulo indutor, que geralmente é o termo que se refere ao objeto da representação social. Essa técnica baseia-se simultaneamente ao cálculo de frequências e das ordens médias de evocação das palavras em um dado grupo na formulação de categorias com base nas evocações produzidas e na avaliação de suas frequências, composições e coocorrências (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 521).

Assim, a análise prototípica das representações neste estudo, foi utilizada por possibilitar a distribuição dos dados coletados provenientes do teste de evocação livre à expressão indutora “profissionalidade docente”, em quadros de *quatro casas*. Esses quadros, possibilitam identificar o possível núcleo central e sistema periférico das representações sociais à medida em que levam em conta, a frequência ( $f$ ) a ordem de evocação e de importância atribuída às palavras evocadas (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Para efetivar essa análise, o *software* EVOC é referência por representar um auxílio informático na organização dos dados (OLIVEIRA et al, 2005, p. 580). O EVOC, versão 2000 é um *software* constituído por 16 subprogramas que executam funções diferentes como indica Vêrges (2002) e “realiza cálculos estatísticos e a construção de matrizes de co-ocorrências, que servem de base para dois tipos de análises: a construção do quadro de quatro casas, e a análise de similitude” (*apud* OLIVEIRA et al, 2005, p. 583).

Alguns desses subprogramas têm como função a preparação e depuração do *corpus* de análise, que neste estudo representou um total de 210 palavras evocadas. Dessas análises iniciais, os subsequentes consistem na categorização desses vocábulos, como agrupamentos, análise dos valores de frequência ( $f$ ) a ordem de evocação, cálculo de médias simples e ponderadas para então, fornecer um quadro de casas. O cálculo dessas frequências e da ordem média são descritas por Alves-Mazzotti e Maia (2012, p.75) como:

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.

Na Figura 4, é possível visualizar a tela inicial do *software* Evoc, na qual apresenta o conjunto de dos 16 subprogramas que ele oferece para realizar análises.

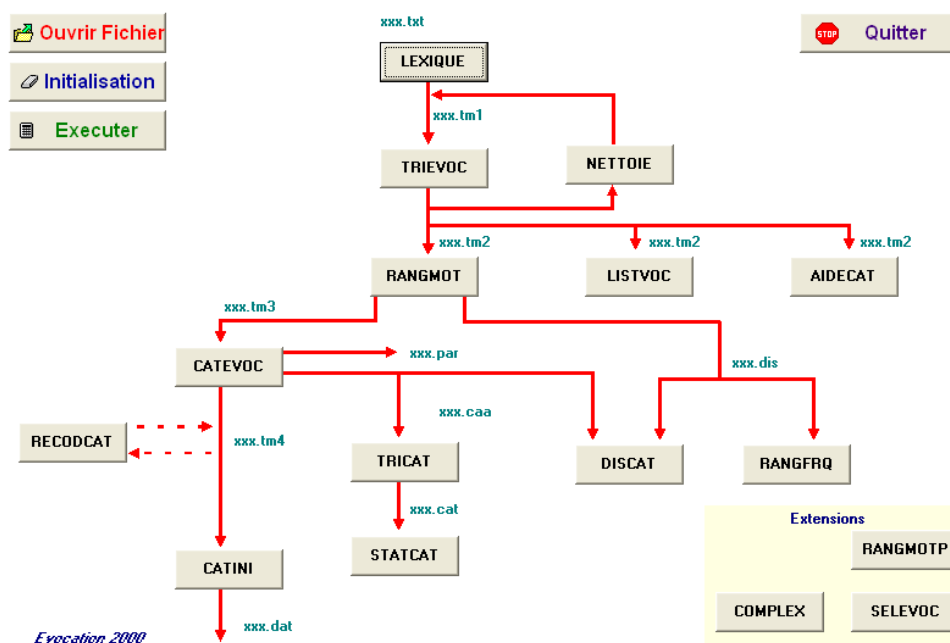


Figura 4 - Tela do EVOC (2000) contendo os 16 subprogramas.  
Fonte: o EVOC transcrito “printado” pela autora, 2013.

Alguns desses subprogramas têm como função a preparação e depuração do *corpus* de análise, que neste estudo representou um total de 210 palavras evocadas. Dessas análises iniciais, os subsequentes consistem na categorização desses vocábulos, como agrupamentos, análise dos valores de frequência ( $f$ ) a ordem de evocação, cálculo de médias simples e ponderadas para então, fornecer um quadro de casas. O cálculo dessas frequências e da ordem média são descritas por Alves-Mazzotti e Maia (2012, p.75) como:

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.

Neste estudo, privilegiou-se o uso de cinco subprogramas do Evoc usados na ordem apresentada no Quadro 2.

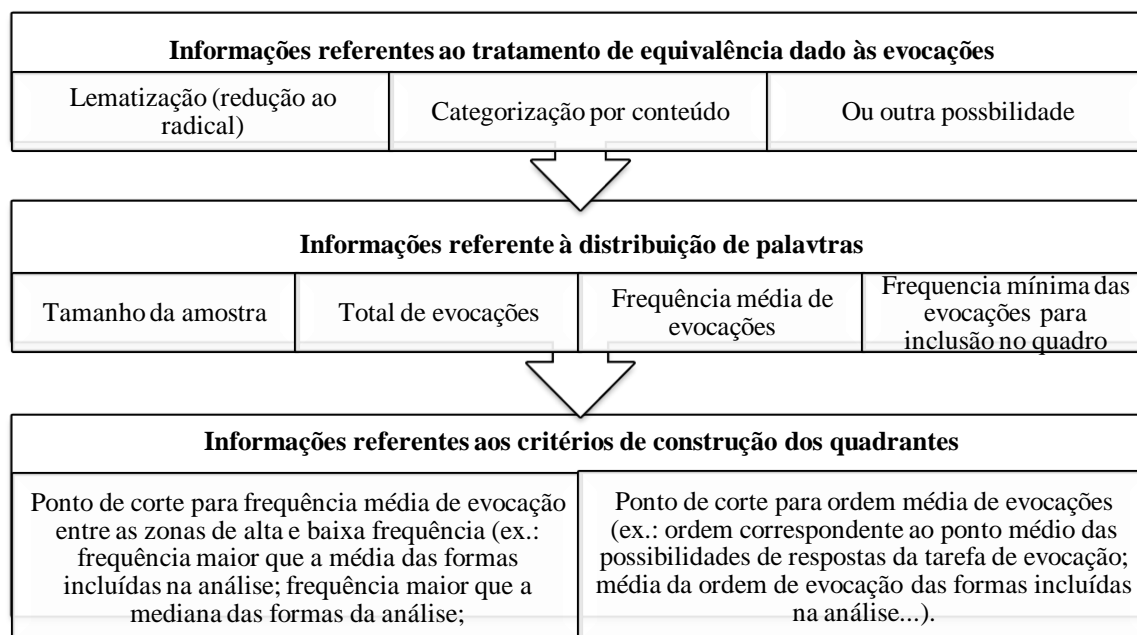
Quadro 2 - Descrição dos subprogramas do EVOC utilizados na análise deste estudo.

	SUBPROGRAMA	FUNÇÃO
1º	<i>Lexique</i>	– Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado.
2º	<i>Trievoc</i>	– Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
3º	<i>Nettoie</i>	– Realiza uma limpeza do arquivo ao possibilitar uma última revisão do conteúdo do arquivo de análise, como corrigir possíveis erros de ortografia, digitação.
4º	<i>Rangmont</i>	– Fornece uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação, bem como: a frequência total de cada palavra, a média avaliada da ordem de evocação de cada palavra, a frequência total e média geral das ordens de evocação.
5º	<i>Rangfrq</i>	– Esse organiza os termos evocados em quatro quadrantes, denominado <i>quadro de quatro casas</i> que configura a estrutura da representação social do objeto em estudo dentro dos parâmetros definidos pelo pesquisador. Para tanto, é necessário inserir os índices referentes ao <i>corpus de análise</i> .

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522) “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em índices altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica”. Para uma melhor compreensão desse procedimento técnico e metodológico, o Quadro 3 - adaptado de Wachelke e Wolter (2011) apresenta uma síntese das principais informações que envolvem o processo de análise prototípica, que consiste na definição de parâmetros prévios para ser processada no *software* Evoc.

Quadro 3- Informações essenciais para relato de análise prototípica.



Fonte: Adaptado de Wachelke e Wolter (2011, 524).

De posse de todas essas informações, foi possível dar início à análise interpretativa dos elementos sistematizados pelo software EVOC.

Lembrando que a técnica da análise prototípica como esclarecem Wachelke e Wolter (2011, 524), envolve duas etapas, a primeira etapa justamente chamada de análise prototípica justamente porque se baseia no cálculo de frequências e ordens de evocação das palavras, enquanto que a segunda etapa corresponde em formular categorias englobando as evocações e avalia suas frequências, composições e co-ocorrências. Os autores acrescentam ainda, que o cruzamento dessas coordenadas, em altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a os resultados da análise prototípica, denominado quadro de quatro casas, que permite a visualização dos elementos pertencentes ao sistema central e periférico, como demonstra o Quadro 4.

Quadro 4 - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas.

<p><b>1º QUADRANTE</b> Prováveis Elementos do Núcleo Central</p> <p>Evocações de alta frequência e ordem inferior à média geral das evocações.</p>	<p><b>2º QUADRANTE</b> Elementos da 1ª periferia</p> <p>Evocações de maior frequência e maior ordem de evocação.</p>
<p><b>3º QUADRANTE</b> Elementos de Contraste (zona muda)</p> <p>Evocações de menor frequência e menor ordem de evocação, porém, importantes para os sujeitos podendo revelar a presença de um pequeno grupo com uma representação diferente cujos elementos podem vir a ser um futuro núcleo central.</p>	<p><b>4º QUADRANTE</b> Elementos da 2ª periferia</p> <p>Evocações de menor frequência e de maior ordem de evocação.</p>

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

Importante observar neste *quadro de quatro casas*, como indicam Oliveira et al (2005, p. 583) que “cada quadrante traz uma informação essencial para a análise da representação”, considerações essas apontadas por Abric. Porém, uma síntese dessa interpretação também pode ser observada em Favoretto (2013, p. 79),

No primeiro quadrante esquerdo encontram-se as evocações de maior frequência e ordem de evocação inferior à média geral, as quais fornecem um detalhamento sobre o provável núcleo central, onde se localiza, segundo Abric (2001, p.22), os “elementos mais frequentes e mais importantes”.

No segundo quadrante direito superior, identifica-se a primeira coroa do sistema periférico, ou seja, fazem parte da primeira periferia ou “zona de periferia próxima” ao núcleo central. Esse quadrante é composto pelas evocações de maior frequência e maior ordem de evocação, ou seja, as evocações muito citadas, porém evocadas mais tardiamente pelos sujeitos.

As evocações de menor frequência e mais prontamente evocadas estão situadas no quadrante esquerdo inferior, denominado “zona de contraste”, na qual se encontram os elementos mais próximos aos elementos do provável núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Identificado como a segunda coroa do sistema periférico constituído por evocações consideradas muito importantes para apenas um pequeno grupo de sujeitos. Nesse quadrante é possível detectar possíveis mudanças futuras nas representações sociais.

Na primeira periferia podemos obter os elementos periféricos de maior importância, enquanto que na zona de contraste aparecem os elementos de menor frequência. No entanto, a zona de contraste 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”. Na segunda periferia encontram-se os elementos de menor frequência e de menor importância.

No último quadrante, situado na parte direita inferior do *quadro de quatro casas*, encontram-se as evocações de menor frequência e maior ordem média de evocação, constituindo a última coroa do sistema periférico, ou seja, as evocações consideradas irrelevantes para a representação.

Entretanto, para que os dados coletados possam ser processados pelo EVOC, requer alguns passos como os descritos por Oliveira e colaboradores (2005). Num primeiro momento, foi necessário transcrever as palavras evocadas em um arquivo do *Excel* identificando cada participante na 1ª coluna da tabela, respeitando a ordem média de evocações (OME), sem considerar o grau de importância atribuído às respectivas palavras. Após essa transcrição, convertimos o arquivo para *Word* para lematizar as palavras evocadas. O mesmo procedimento com as palavras enumeradas de acordo com a ordem média de importância (OMI).

Convertido o arquivo para o *Word*, as palavras foram dispostas em ordem alfabética, em uma única coluna e iniciou-se o processo de lematização padronizando as palavras lexicalmente, de acordo com as indicações de Favoreto (2013, p. 94). Em síntese, o processo de lematização consiste na padronização semântica das palavras evocadas, contidas no *corpus* de análise. Esse procedimento implica em estabelecer alguns critérios: "nas palavras compostas foi considerado o primeiro radical; nas palavras com características semânticas similares, optou-se pela palavra de maior frequência; e no caso de empate das palavras, optou-se pela forma no singular, pelo gênero masculino e pela forma verbal".

Na Tabela 3, é possível observar uma pequena amostra desse procedimento.

Tabela 3 - Exemplo do processo de lematização com base nas evocações deste estudo

PALAVRAS EVOCADAS PELOS PROFESSORES INICIANTES	LEMATIZAÇÃO	QUANTIDADE
Difícil	Dificuldade	3
Dificuldade		
Dificuldades		
Adquirir conhecimento	Aprender	2
Aprender		

Fonte: Organizado pela autora, 2013.

Após o tratamento dos dados evocados - lematização, as palavras tratadas foram substituídas nos arquivos originais do *Excel* (PROFOME; PROFOMI), apêndices E - F

respectivamente, reduzindo consideravelmente o número de palavras diferentes. Por último, foi necessário salvar os arquivos no formato “separado por vírgulas” (CSV) para que possam ser processados pelo *software* EVOC (2000), em consonância com os índices (pontos de corte, frequência mínima e, intermediária) definidos e já citado neste estudo anteriormente.

Como resultado dessa análise prototípica, foi possível visualizar a classificação e distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e a periferia de uma representação, permitindo então, identificar o conteúdo e a forma da representação social da expressão profissionalidade docente evocadas pelos participantes (OLIVEIRA et. al. 2005, p. 584).

Após o processamento desses arquivos pelo *software* EVOC, foi gerado o *quadro de quatro casas* classificando e distribuindo os elementos constituintes das representações sociais entre o provável núcleo central e o sistema periférico, como resultado dessa análise prototípica. Nesse quadro, foi possível visualizar a classificação e distribuição dos elementos que compõem o provável núcleo central e a periferia de uma representação, permitindo então, identificar o conteúdo e a forma da representação social da expressão profissionalidade docente evocadas pelos participantes (OLIVEIRA et. al. 2005, p. 584). Esses dados foram apresentados e analisados no capítulo que segue.

Outra técnica de análise utilizada nesse estudo foi **análise de conteúdo para analisar os conteúdos das entrevistas semiestruturadas**, visto que como considera Bardin (2009, p. 42), de fato se constitui em:

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

A análise de conteúdo para Ens (2003, et al, p. 5), também é entendida como:

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

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnadjer (2009, p. 170),

as pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo

continuado que procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.

Com base nesses pressupostos, após uma leitura inicial e flutuante foi possível categorizar e criar subcategorias para as respostas obtidas nas entrevistas, como recomendado por Bardin (2009), o que possibilitou classificar os segmentos do texto em categorias temáticas propiciando a apresentação e interpretação dos dados mais relevantes. Como indica Moscovici (2003, *apud* FRANCO, 2008, p. 80) ao referir-se à análise de conteúdo:

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

A autora complementa afirmando que a Análise de Conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem – entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana (FRANCO, 2008, p. 13).

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No decorrer deste capítulo, num primeiro momento é apresentada a análise descritiva dos resultados do perfil pessoal e profissional dos professores iniciantes participantes dessa pesquisa fazendo uso de quadros, tabelas e gráficos. Num segundo momento, são apresentadas e interpretadas as representações sociais dos professores iniciantes acerca do objeto de estudo. Para tanto, a discussão dos resultados que acompanha cada conjunto de resultados foi organizada em três eixos, porém, os resultados se complementam e dialogam:

1. inicialmente são apresentadas o resultado da análise prototípica da expressão indutora “profissionalidade docente” evocadas pelos professores iniciantes e organizadas pela OME por meio do *quadro de quatro casas*, bem como a interpretação deste – elementos do sistema central e periférico.
2. Na sequência, é efetuada uma análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela ordem média de evocação (OME) e Ordem média de importância (OMI) sobre a expressão indutora “profissionalidade docente” articulada com as respostas da questão aberta indagando sobre quais os elementos necessários ao trabalho docente.
3. Por último, é realizada uma triangulação entre os dados obtidos referentes os elementos do provável núcleo central, da caracterização das representações sociais sobre a formação inicial na constituição da profissionalidade docente num diálogo com as políticas de formação de professores.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES

A caracterização dos sujeitos da pesquisa permite conhecer dimensões do perfil dos participantes para melhor compreensão do objeto de estudo. Para tanto, pelo questionário aplicado (APÊNDICE B), foram obtidas informações que permitem identificar o perfil pessoal, profissional e acadêmico dos 42 professores iniciantes participantes dessa pesquisa.

Os dados foram sistematizados na Tabela 4.



Tabela 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>DIMENSÕES</b>	<b>ASPECTOS</b>	<b>NÚMERO</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	40
	Masculino	2
<b>Idade</b>	21 – 25 anos	9
	26 -30 anos	13
	31 – 35 anos	11
	36 a 40 anos	7
	Mais de 41 anos	2
<b>Estado civil</b>	Casado	27
	Solteiro	9
	Divorciado	1
	União Estável	4
	Viúvo	1
<b>Exercício profissional (Série / Ano de atuação quando da coleta de dados)</b>	1º Ano do Ensino Fundamental	14
	2º Ano do Ensino Fundamental	8
	3º Ano do Ensino Fundamental	7
	4º Ano do Ensino Fundamental	4
	5º Ano do Ensino Fundamental	2
	Co-regente, Arte, Ciências	7

Fonte: Organizada pela autora com base nos dados obtidos na coleta de dados – 2013.

Observa-se, no total de sujeitos (N=42) O predomínio de participantes do sexo feminino (99%), situação que comprova que o processo de feminização na docência, como indicam Gatti e Barreto (2009, p. 161) ao constatarem que as mulheres são maioria absoluta no “magistério das séries iniciais do ensino fundamental da educação infantil”.

A idade média dos 42 professores em início da carreira docente que participaram deste meu estudo é de 31 anos, sendo a idade máxima de 50 anos e a mínima de 22 anos. Foi possível verificar que nove professores (21,4%) tinham entre 21 e 25 anos; treze (30,95%) entre 26 e 30 anos; onze (26,19%) entre 31 e 35 anos; sete (16,66%) entre 36 a 40 anos e apenas dois (4,76%) acima de 40 anos. Esses resultados demonstram que a idade de mais da metade dos participantes (57,14%) situa-se no intervalo de 26 a 35 anos.

Quanto ao estado civil dos participantes, registrou-se a seguinte distribuição: 27 (64,28%) são casados; nove (21,42%) são solteiros; quatro (9,52) informaram seu estado civil como união estável; um divorciado e outro viúvo.

Sobre o tempo de atuação na profissão docente, os dados revelam que a maioria dos professores investigados 30 (79%) encontram-se na fase inicial da carreira docente, ou seja, entre 1 a 3 anos de docência o que atende ao proposto para este como demonstra o Gráfico 1.

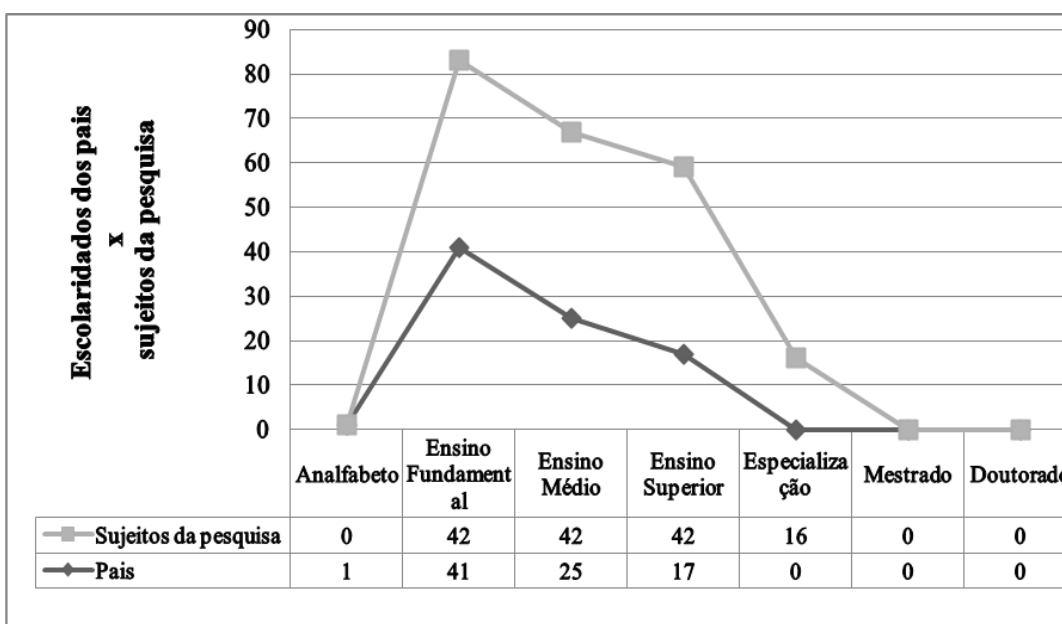
Gráfico 1 - Tempo de atuação na carreira docente.



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos, 2013.

Indicam Gatti e Barreto (2009, p. 166) que a “escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes”. No tocante à escolaridade dos pais dos professores participantes, os dados mostram que há pouca diferença entre a da mãe e a do pai. Esses dados reiteram e fortalecem, ainda, que em geral os filhos tiveram maiores oportunidades de atingir um nível maior na sua escolaridade em relação aos pais, o que pode ser comprovado nos resultados deste estudo quando traçado um comparativo desses dados Gráfico 2.

Gráfico 2 - Escolarização dos pais x sujeitos da pesquisa.

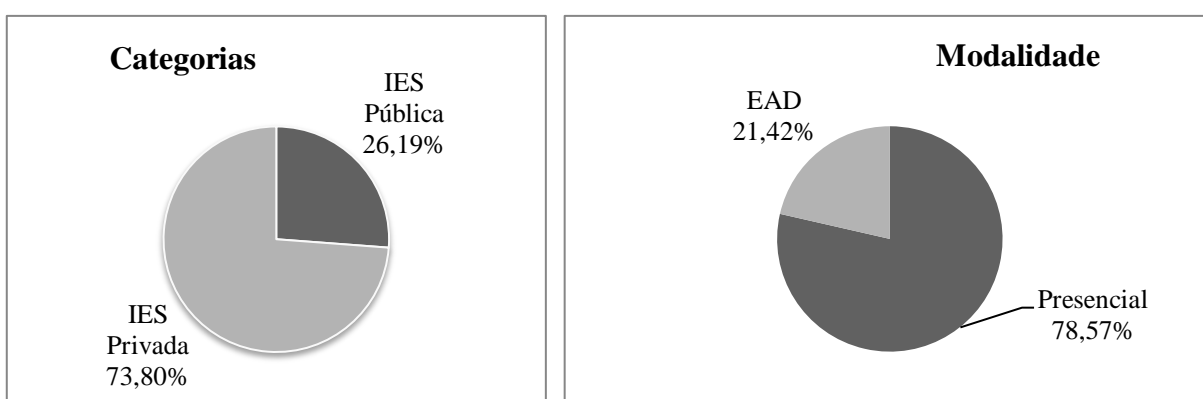


Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa de campo – 2013.

A leitura do gráfico permite visualizar a ausência quase total do analfabetismo entre os pais, porque apenas um (a) foi classificado como tal. O Gráfico 2 demonstra, assim, um aumento da escolaridade por parte dos participantes, o que constitui num fator agregador ao “capital cultural” propiciando “um importante distintivo social” (GATTI; BARRETO; 2009, p. 166).

Com relação à formação acadêmica dos participantes, constatou-se que 26,19% dos participantes realizaram a formação inicial em IES privadas, enquanto que 73,80% a efetuaram em IES públicas<sup>51</sup>, Gráfico 3.

Gráfico 3 - Categoria e modalidade da formação inicial dos participantes



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados coletados – 2013.

Os resultados obtidos, quanto ao tipo de instituição na qual os 42 participantes realizaram sua formação acadêmica, evidenciam o predomínio da formação inicial realizada em IES privadas (73,80%), contra apenas 26,19% em IES públicas. Com relação à modalidade de ensino, foi possível verificar que a maioria cursou na modalidade presencial (78,57%), porém 21,42% optaram pela Educação a distância (EAD). Esta modalidade de formação em EAD foi criada em 2005 pelo Decreto nº 5622, provocando desde então uma crescente expansão da formação inicial nessa modalidade, principalmente no curso de Pedagogia. Em 2012, segundo a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED, 2010), 3,971 cursos foram autorizados pelo MEC e neles 800.000 alunos encontravam-se matriculados. Destes, 75% cursavam o Ensino Superior.

No entanto, pode-se levantar questões sobre a qualidade desses cursos na sua própria configuração. Estariam eles atendendo aos pressupostos de formação emancipadora ou

<sup>51</sup> De acordo com a LDB nº 9.394/1996 as IES podem ser caracterizadas em públicas e privadas. Uma instituição de ensino é considerada pública quando é incorporada, mantida e administrada pelo poder público, enquanto que a privada é gerenciada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

atendendo apenas a necessidades do mercado? Aspectos esses que complexificam e comprometem a qualidade da formação inicial, podendo em muitos casos propiciarem uma formação frágil.

Como resposta a essa indagação convém considerar o que Brzezinski (2008, p. 188) assinala:

O que importa ao mundo real de educadores não é a educação a distância ser reconhecida como modalidade de ensino, visto que sua abrangência é pertinente a um país de dimensões continentais, mas o que tem maior significado é a qualidade dos cursos de formação de professores e o combate à expansão desordenada dos cursos de EAD que se alastrou por todo o país nesses dez anos de vigência da LDB/1996. Causa estranheza ao mundo real a falta de atenção aos aspectos pedagógicos, epistemológicos e científicos nos cursos de formação à distância.

Pensar a qualidade dessa formação na constituição da profissionalidade dos professores implica pensar nesses aspectos levantados pela autora como ponto de partida.

## 6.2 ANÁLISE PROTÍPICA DA RS “PROFISSIONALIDADE DOCENTE”

A partir das evocações coletadas foi realizada a análise prototípica para visualizar nos quadrantes – *quadro de quatro casas*, a distribuição dos elementos que estruturam as representações sociais acerca da expressão indutora “profissionalidade docente” organizados pela OME, a qual é apresentada na Tabela 5. Cada quadrante informa dimensões de sentido para a compreensão da RS, visto que os elementos pertinentes ao 1º quadrante caracterizam-se por ser a um só tempo, os de gerar o campo de significado predominante da RS e em configurarem a sua estabilização, enquanto que os localizados no sistema periférico permitem a adaptação do indivíduo/grupo à realidade concreta ao possibilitarem a integração das experiências e das histórias individuais dos membros de um dado grupo às circunstâncias presentes em uma dada situação (ABRIC, 2001).

Importante ressaltar que para o processamento dos dados pelo *software* EVOC foi necessário a definição dos índices para a frequência mínima e intermediária das evocações, como lembrado por Wachelke e Wolter (2011) os quais recomendam ao pesquisador que defina previamente os parâmetros que servirão para o processamento do EVOC. Neste estudo, optou-se por seguir as recomendações dos índices propostos pelo manual do EVOC (VERGÈS, 2002) em consonância com as recomendações de Pryma (2011) que define 10% da amostra de participantes para a frequência intermediária e para a frequência mínima o valor 5% do total de participantes. Com base nos índices assim definidos, a frequência mínima e a frequência intermediária para este estudo foram respectivamente 2 e 4, o que

resultou na análise da distribuição de 26 palavras no *quadro de quatro casas* cujo ponte de corte para a ordem média de evocações<sup>52</sup>, foi estabelecido em 3,00 conforme indicações de Wachelke e Wolter (2011) ao sugerirem a adoção desse índice por representar a média do número de evocações utilizadas neste estudo (cinco) no teste de evocação livre.

Tabela 5- Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME

FREQUENCIA E ORDEM DAS PALAVRAS EVOCADAS EM RELACAO A EXPRESSÃO INDUTORA “PROFISSIONALIDADE DOCENTE”					
Prováveis elementos do Núcleo Central			Elementos da 1ª Periferia		
Palavras evocadas prontamente	$f \geq 4$	OME < 3,00	Palavras evocadas prontamente	$f \geq 4$	OME $\geq 3,00$
Compromisso	12	2,250	Dedicação	8	3,500
Estudo	10	2,800	Experiência	4	3,250
Ética	10	2,800	Organização	5	3,600
Formação Continuada	11	2,364	Respeito	5	3,00
Paciência	4	2,750			
Pesquisa	8	2,125			
Responsabilidade	8	2,735			
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da 2ª Periferia		
Palavras evocadas prontamente	$f < 4$	OME < 3,00	Palavras evocadas prontamente	$f < 4$	OME $\geq 3,00$
Aprender	2	2,250	Amor	3	4,333
Dificuldade	2	1,000	Assiduidade	3	3,667
Educação	3	2,333	Carreira	2	3,500
Profissional	2	2,500	Competência	2	3,000
			Conhecimento	3	3,333
			Formação acadêmica	3	3,333
			Planejamento	3	4,000
			Pontualidade	3	4,000
			Prática pedagógica	3	3,000
			Preparação	2	3,000
			Renovação	2	4,000

Fonte: Organizado pela autora, 2013.

### 6.2.1 Análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central da expressão indutora “profissionalidade docente”

Uma forte característica do NC é a de seus elementos serem ligados à memória coletiva do grupo, por conseguinte nele compartilhados e resistentes a mudanças. Os elementos do NC estão ancorados no sentido da RS e se objetivam em imagem e ações mais comuns a um determinado grupo.

<sup>52</sup> Wachelke e Wolter (2011) sugerem que se adote o índice 3,00 como ponto de corte na definição da ordem média de evocação, nos casos em que 5 palavras sejam solicitadas no teste de evocação livre de palavras e o índice 2,00 quando forem apenas 3 os termos propostos para serem apresentados como resposta ao teste.

Ao se analisar a Tabela 5 registra-se que sete foram os elementos situados no 1º quadrante, isto é, no provável núcleo central, por terem demonstrado que foram prontamente evocados e citados com maior frequência pelos sujeitos. No caso, as palavras que emergiram como provável núcleo central das RS dos professores iniciantes à expressão indutora “profissionalidade docente”, foram: **compromisso, estudo, ética, formação continuada, paciência, pesquisa e responsabilidade**. Enquanto que os demais 19 elementos se situaram no sistema periférico dessa representação social, distribuídos nos demais quadrantes, os quais são analisados no próximo item.

Dentre os elementos do primeiro quadrante, isto é, do provável NC constata-se a presença das palavras “**compromisso**” e “**responsabilidade**” como a evocação de maior valor simbólico para a maioria dos sujeitos, as quais na sua escolha como as mais importantes foram justificadas, como segue:

*O professor tem um compromisso com a sua profissão (Professora 04).*

*Sem compromisso não existe nenhuma ação docente nem mesmo profissionalidade (Professora 05).*

*O compromisso com a prática docente, com a postura profissional e com a responsabilidade social, é uma base para a profissionalidade (Professora 24).*

*O professor precisa ter compromisso com seu trabalho a ser realizado da melhor maneira possível (Professora 32).*

*A responsabilidade deve existir em qualquer profissão e, principalmente como docente devemos exercer nossa responsabilidade (Professora 04).*

*A partir do momento que se assume esta profissão é necessário ter muita responsabilidade por se tratar da formação de indivíduos (Professora 31).*

*Um professor responsável cumpri com suas obrigações e tem uma grande parcela de atuação na educação de seu alunos (Professora 40).*

O compromisso (f=12) e a responsabilidade (f=8) tão presentes na estrutura das representações sociais dos professores iniciantes estão associados à dimensão atitudinal e política o que demonstra que, para ser um professor compromissado em seu papel social, a responsabilidade é para eles essencial para efetivar o compromisso com a profissão, o que requer **pesquisa** (f=8);  **muito estudo** (f=10), **ética** (f=10) e **paciência** (f=14). Palavras essas que, por comporem também o 1º quadrante foram altamente evocadas e com ordem média abaixo de 3, aparecem também como prováveis elementos do núcleo central. Entre as justificativas, os participantes apresentaram as seguintes:

*Para que todo trabalho seja de qualidade devemos ter ética em todos os pontos (Professora19).*

*Dentro do ambiente escolar, a ética profissional se torna primordial, pois é um local intenso, onde trabalhamos com muitas diversidades e pontos de vista (Professora 28).*

*Por acreditar que sem estudo não evoluímos. Para superar os desafios da contemporaneidade é necessário ao professor muito estudo (Professora 34).*

*Todas são importantes, mas desenvolver um trabalho com ética plena o torna um profissional transparente e confiável para todos os desafios (Professora 35).*

*É a base de um trabalho sério e deve estar presente em suas atitudes diárias (Professora 37).*

*Talvez por lembrar o quanto a docência nos coloca em contato com variadas pessoas, variadas culturas e idades, além de necessitarmos o tempo todo lidar com estudo/pesquisa e, também, com a burocracia. Por isso, no exercício da atividade docente é preciso paciência no cotidiano do seu trabalho que engloba diversidade o tempo todo (Professora 39).*

Outro aspecto instigante, presente entre os elementos do provável núcleo central, é o da indicação da necessidade de **formação continuada** (f=11) para a RS da profissionalidade docente, o que revela indícios quanto a que a formação inicial não é percebida pelos participantes situados na primeira etapa de profissionalização como suficiente para a constituição dessa profissionalidade, os quais assim justificaram:

*É muito importante aos profissionais de educação aprimorarem seus conhecimentos e por meio da formação continuada, terão novas ferramentas para seu trabalho (Professora 10).*

*Pois para ser professor, é preciso estar sempre atualizado e, para isso, se faz necessária a formação continuada (Professora 25).*

*A formação continuada dará suporte para a profissionalidade docente tendo como objetivo atualizar e aprimorar os conhecimentos (Professora 10).*

Esses depoimentos denotam a consciência crítica do inacabamento do ser o que requer uma busca permanente de formação, como nos lembra Freire (1997, p. 19):

*A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.*

Somam-se a esse cenário, desenhado pelos elementos do núcleo central, uma evidente preocupação, por parte dos sujeitos para ser professor, com a **pesquisa** (f=8) ao justificarem:

*Visto que a educação está sempre com atualizações, é importante que o docente esteja atualizado sobre as tendências suas modificações (Professora 16).*

*É necessário estar sempre se atualizando e aprofundando em pesquisa para ser um bom profissional (Professora 20).*

*A palavra pesquisa está interligada com a profissionalidade docente e, por isso, um professor passará a vida inteira pesquisando para melhorar sua profissionalidade (Professora 33).*

Dentre as palavras mais evocadas e que compõem o provável núcleo, pode-se observar que compromisso, responsabilidade, ética e paciência são dimensões que mais fazem referência ao profissionalismo o que, por sua vez, revelam atitudes com forte preocupação com os fins da educação. Por outro lado, as palavras “formação continuada”, “estudo” e “pesquisas” revelam dimensões e aspectos cognitivos relacionadas à profissionalidade docente. Estudos, como o de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ressaltam que a profissionalidade e a profissionalização - o profissionalismo, por estarem fortemente inter-relacionados, constituem uma unidade dialética o que pode ser observado na análise das representações dos participantes.

Entretanto, ao se considerar que neste estudo o foco está na constituição da profissionalidade docente concernente à formação inicial justamente pelos sujeitos da pesquisa serem profissionais em fase de iniciação à docência, esse resultado denota a compreensão dos participantes sobre a necessidade da formação continuada, seja ela em cursos da rede municipal de ensino da qual fazem parte, ou acadêmica - em nível de pós-graduação (*latu sensu*) como citados pelos próprios participantes, além de muito estudo e pesquisa necessários ao desempenho da atividade rotineira docente para se constituírem profissionalmente, o que indica, de certa forma, que percebem lacunas na formação inicial para desenvolver a profissionalidade docente nesta primeira etapa de profissionalização.

Nesse ponto, entende-se que a formação continuada propiciada pela rede municipal de Curitiba assume vital importância para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Porém, não se pode esquecer que a formação continuada de professores não pode transformá-los em meros expectadores de cursos e palestras, esta, “[...] pode ter algum valor, mas, como medida isolada, não responde como não tem respondido historicamente, aos desafios da tarefa” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 223).

A própria Resolução nº 4 de 13/07/2010 que define as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, aponta em seu artigo 58 que:



A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será contemplado no projeto político-pedagógico.

Entretanto, cabe verificar se essa formação continuada ocorre em serviço de forma pontual ou contínua, como coloca Nóvoa (1995)<sup>53</sup>, se é ou não adequada às reais necessidades da escola, bem como, qual o impacto dessa formação no desenvolvimento da profissionalidade uma vez que "muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento" (GATTI, 2008, p. 58). A ideia de formação continuada tem se ampliado, no entanto, como "[...] formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 200).

Um aspecto relevante nessas representações é o tocante à forte indicação quanto à necessidade de formação continuada por parte dos participantes, o que pode estar apontando para a desprofissionalização ao considerarem, seja a insuficiência da formação inicial nessa primeira etapa de profissionalização, seja ao ignorarem as experiências que vivenciam em seu cotidiano profissional.

### **6.2.2 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico da RS “profissionalidade docente”**

Importante lembrar que o sistema periférico protege, explica, atualiza e contextualiza o núcleo central, agindo como seu complemento. Nele se abrigam elementos mais suscetíveis à influência do meio social e, portando, passíveis de mudança mais rápida (ABRIC, 2001). Ao se associar, na análise, os elementos do NC com os do sistema periférico, pode-se entender o sentido e interpretar como os elementos do provável núcleo central se concretizam nas ações do cotidiano no grupo estudado.

Dentre os quadrantes que compõem os elementos periféricos neste estudo (Tabela 5), estão: no quadrante superior direito, 1ª periferia, registra-se a presença das palavras **“dedicação (f=8), experiência (f=4), organização (f=5) e respeito (f=5)”**, elementos que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citados por último (posição>3). No quadrante

---

<sup>53</sup> Uma formação de professores ao longo da vida, “como um processo permanente integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 29).

inferior esquerdo, isto é, na zona de contraste, situarem-se as palavras **aprender (f=2)**, **dificuldade (f=2)**, **educação (f=3)** e **profissional (f=2)**, onde se localizam os elementos citados com uma frequência baixa ( $f < 4$ ), porém evocados prontamente (posição  $< 3$ ) por um pequeno grupo, mas com alto valor simbólico e, portanto, considerados importantes por esses sujeitos. No quadrante inferior direito, 2ª periferia, constata-se a presença das palavras: **amor (f=3)**, **assiduidade (f=3)**, **carreira (f=2)**, **competência (f=2)**, **conhecimento (f=3)**, **formação acadêmica (f=3)**, **planejamento (f=3)**, **pontualidade (f=3)**, **prática pedagógica (f=3)**, **preparação profissional (f=2)** e **renovação (f=2)**. Este quadrante, por definição é constituído pelos elementos menos citados e com maior ordem média, ou seja, daqueles tardiamente evocados e que apresenta uma maior variabilidade de elementos.

“**Dedicação**”, “**experiência**”, “**organização**” e “**respeito**” são as palavras que se situaram na 1ª periferia e, apesar de superarem o critério de frequência mínima por terem sido mais tardiamente evocadas do que as situadas no NC, são elementos que devido à sua proximidade com ele no quesito frequência, fornecem informações complementares para o esclarecimento dos elementos do possível núcleo central por sua ligação com este, visto que, esses elementos se ancoram nas experiências dos sujeitos, protegendo e fortalecendo NC.

Assim, a localização dessas palavras na 1ª periferia, por seus sentidos, possibilitam identificar a dimensão afetiva, profissional e atitudinal dos participantes referentes às RS objeto deste estudo. A palavra “dedicação” parece complementar a de paciência presente no núcleo central possivelmente ligada à necessidade desses traços atitudinais para superar a contento os desafios propostos aos participantes no cenário educativo em que atuam. Porém, evidenciam uma visão romântica da docência, como demonstram as falas abaixo:

*Esta palavra “dedicação” abrange todas, pois para exercer esta profissão é necessária muita dedicação. Tanto para atuar em sala, como fora dela, pesquisando, estudando, preparando aulas. Pois sem dedicação, dificilmente iremos atingir nosso objetivo que é formar alunos críticos (Professora 23).*

*O profissional que trabalha com educação tem que ter muita dedicação para realizar um bom trabalho (Professora 05).*

*Acredito que por meio do respeito temos os demais itens ou não referente a si próprio e a seu colegiado. O respeito é a base de nossa profissão (Professor 21).*

Nota-se a palavra **experiência** parecer se justificar pela necessidade de complementar a ausência da profissionalidade para o exercício da docência, enquanto sentem a necessidade de buscar a formação continuada.

As palavras **aprender (f=2)**, **dificuldade (f=2)**, **educação (f=3)** e **profissional (f=2)**, situadas no quadrante inferior esquerdo (Tabela 5), constituem a zona de contraste da RS estudada neste trabalho. Nesse quadrante, se localizam os elementos de menor frequência e com menor ordem de evocação, porém, com valor simbólico importante para alguns participantes do grupo. Essas características podem indicar a existência de um subgrupo minoritário cuja RS encontre-se em processo de transformação, ou para a presença de um grupo emergente, como explicam Alves-Mazzotti et. al (2006).

Quanto aos elementos da 2ª periferia, **amor (f=3)**, **assiduidade (f=3)**, **carreira (f=2)**, **competência (f=2)**, **conhecimento (f=3)**, **formação acadêmica (f=3)**, **planejamento (f=3)**, **pontualidade (f=3)**, **prática pedagógica (f=3)**, **preparação profissional (f=2)** e **renovação (f=2)** foram nela situadas, por sua frequência baixa ( $f < 4$ ) e com maior ordem de evocação ( $>= 3$ ). E indicam opiniões particulares sobre a profissionalidade docente emergindo como elementos implícitos no grupo quanto ao desenvolvimento da profissionalidade docente.

### **6.2.3 Análise comparativa dos elementos do sistema central e periférico organizados pela OME e OMI sobre “profissionalidade docente”**

Com o objetivo de realizar uma análise comparativa entre os elementos presentes nos quadrantes organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI) à expressão indutora “profissionalidade docente” (APÊNDICE F), buscou-se identificar os elementos que permaneceram ou se transferiram de quadrante após o processo individual cognitivo exigido para a hierarquização das palavras evocadas no teste de associação livre de palavras.

A vantagem em trabalhar com as duas médias (OME e OMI), segundo Marchese e Pullin (2012, p. 10) permitiram duas vantagens:

a de dispor dos termos mais acessíveis à consciência dos participantes, pela evocação livre e a de obter o resultado do trabalho cognitivo dos participantes sobre as palavras que evocou, por decorrência da análise, comparação e hierarquização que tiveram que realizar sobre os seus registros.

No teste de evocação de palavras foi solicitado aos participantes, em um segundo momento, que numerassem as palavras inicialmente evocadas, em grau de importância de 1 a 5. Desse processo foi montado o arquivo PROOMI para rodar no EVOC com base nos mesmos índices definidos para o processamento de dados dos arquivos PROOME, no qual as palavras foram registradas pela ordem média de importância (OMI) atribuída pelos participantes. Os resultados obtidos podem ser conferidos na Tabela 6.

Tabela 6 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OMI

FREQUENCIA E ORDEM DE IMPORTÂNCIA DAS PALAVRAS EVOCADAS EM RELAÇÃO A EXPRESSÃO INDUTORA “PROFISSIONALIDADE DOCENTE”					
Prováveis elementos do Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
Palavras evocadas prontamente	$f \geq 4$	OME < 3,00	Palavras evocadas prontamente	$f \geq 4$	OME $\geq 3,00$
Compromisso	12	2,200	Dedicação	8	3,500
Estudo	10	2,700	Organização	5	4,400
Ética	10	1,800	Paciência	4	3,750
Experiência	4	2,500	Respeito	5	3,40
Formação Continuada	11	2,727			
Pesquisa	8	2,125			
Responsabilidade	8	2,625			
Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
Palavras evocadas prontamente	$f < 4$	OME < 3,00	Palavras evocadas prontamente	$f < 4$	OME $\geq 3,00$
Competência	2	2,000	Amor	3	4,667
Conhecimento	3	2,667	Aprender	2	3,500
Disciplina	2	2,000	Assiduidade	3	4,000
Formação acadêmica	3	2,667	Carreira	2	3,500
Prática pedagógica	3	2,333	Dificuldade	2	3,500
			Educação	3	3,333
			Planejamento	3	4,000
			Renovação	2	4,500

Fonte: Organizado pela autora, 2013.

A análise comparativa entre os elementos organizados pela OME e pela OMI à expressão indutora “profissionalidade docente” pode ser visualizada no Quadro 5.

Quadro 5 - Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de profissionalidade docente organizados pela OME e OMI.

OME		OMI	
Prováveis elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia	Prováveis elementos do Núcleo Central	Elementos da 1ª Periferia
Compromisso	Dedicação	Compromisso	Dedicação
Estudo	Experiência	Estudo	Organização
Ética	Organização	Ética	<b><u>Paciência</u></b>
Formação continuada	Respeito	<b><u>Experiência</u></b>	Respeito
Paciência		Formação continuada	
Pesquisa		Pesquisa	
Responsabilidade		Responsabilidade	
Elementos da Zona de Contraste	Elementos da Segunda Periferia	Elementos da Zona de Contraste	Elementos da 2ª Periferia
Aprender	Amor	<b><u>Competência</u></b>	Amor
Dificuldade	Assiduidade	<b><u>Conhecimento</u></b>	<b><u>Aprender</u></b>
Educação	Carreira	<b><u>Disciplina</u></b>	Assiduidade
Profissional	Competência	<b><u>Formação acadêmica</u></b>	Carreira
	Conhecimento	<b><u>Prática pedagógica</u></b>	<b><u>Dificuldade</u></b>
	Formação acadêmica		<b><u>Educação</u></b>
	Planejamento		<b><u>Planejamento</u></b>
	Prática pedagógica		<b><u>Renovação</u></b>
	Preparação profissional		

Fonte: Organizado pela autora, 2013.

É possível perceber no Quadro 5 que as palavras “compromisso, estudo, ética, formação continuada, pesquisa e responsabilidade” se situam no 1º quadrante do *quadro de quatro casas* em ambas as situações (OME e OMI) como possíveis elementos do NC.

A mudança do termo “experiência” da 1ª periferia da OME para o provável núcleo central da OMI, com a organização dos registros por ordem de importância (OMI), pode ser justificada pela necessidade atribuída pelos participantes à experiência para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Outro deslocamento observado (Quadro 5) foi na localização da palavra “paciência” que mudou do provável núcleo central da OME para a 1ª periferia quando os elementos foram organizados pela ordem média de importância (OMI), podendo ser interpretada pela relação que os elementos dessa periferia têm de complementariedade com o provável núcleo central, dada a relação dos sujeitos deste estudo com seu cotidiano os quais, no caso, sublinham “paciência” como um elemento adicional para o exercício da ação docente.

Por outro lado, se diferenciam totalmente os vocábulos organizados pela OME na zona de contraste quando comparados aos situados pela OMI neste quadrante. Essa diferenciação na zona de contraste quando observada a OMI, pode ser justificada pelos efeitos do movimento cognitivo na organização da palavra mais importante reforçando a hipótese da presença de um subgrupo no grupo de participantes, os quais parecem estar construindo uma nova RS quanto à profissionalidade docente, entendo-a como daquela que exige competência, conhecimento, disciplina, formação acadêmica e prática pedagógica como elementos constitutivos.

Por último, ao se comparar os elementos (vocábulos) localizados na 2ª periferia na situação de OME e de OMI, registra-se a permanência de alguns elementos como a transferência de outros “aprender, dificuldade e educação” da zona de contraste da OME para a 2ª periferia na OMI. Esse fato pode também se justificar pela ação cognitiva na sua organização por ordem de importância.

Por fim, após a análise comparativa entre a ordem média de evocação e a de importância sobre a expressão indutora “profissionalidade docente” é possível destacar alguns aspectos que corroboram com os dados do núcleo central acerca da RS em pauta, como a da centralidade dessa representação parecer estar ancorada na concepção de um profissional comprometido e responsável a qual se objetiva por ações que revelam neste grupo de participantes a necessidade de buscarem a formação contínua, aliada à pesquisa e a de muito estudo para desenvolverem a profissionalidade para o exercício profissional face aos desafios contextuais que enfrentam.

No entanto e possivelmente, essa concepção esteja das políticas educacionais quando tratam o professor como profissional. A ação docente como trabalho são aspectos que adentram a profissão do professor a partir de 1980, conforme Saviani e Vitor Paro (1986).

Essa hipótese interpretativa dos resultados pode ser ratificada com os depoimentos gerados pelos professores iniciantes quando indagados na entrevista sobre: “O que você necessita em seu trabalho docente? Indique conhecimentos, destrezas profissionais, características, habilidades exigidas, atitudes e valores que você considera fundamental para ser professor hoje”. Os seguintes elementos se evidenciaram em suas respostas: **organização, pesquisa, comprometimento, compromisso, responsabilidade, estudo, vontade, paciência, amor, carinho, afetividade, respeito, formação contínua, diversidade, dom, vocação, segurança, conhecimento, criatividade, dedicação, planejamento, domínio de turma, inovação, preparação, dinâmico, ética, interação entre outros**, como expresso na Tabela 7.

Tabela 7 - Palavras mais utilizadas sobre profissionalidade docente, na questão aberta.

Palavras	Frequência	% (N=42)
pesquisador / pesquisa	7	16,66%
gostar da profissão	7	16,66%
estudos / leituras / informação	7	16,66%
conhecimento	6	14,28%
formação continuada	6	14,28%
comprometimento / compromisso	5	11,90%
responsabilidade	4	9,52%
paciência	4	9,52%
afetividade, amor, carinho	4	9,52%
diversidade	4	9,52%
dom / vocação	4	9,52%
dedicação	4	9,52%
respeito	3	7,14%
vontade	3	7,14%
criatividade	3	7,14%
planejamento	3	7,14%
ética	3	7,14%
valorização profissional	3	7,14%
formação acadêmica – inicial	3	7,14%
organização	2	4,76%
domínio de turma	2	4,76%
interação (interagir com o aluno)	2	4,76%
inovação	2	4,76%
humildade (aprender junto c/ aluno)	2	4,76%
postura profissional (vestimenta, comportar-se com profissionalismo)	2	4,76%
segurança em relação a formação inicial	2	4,76%

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados, 2013.

Alguns desses vocábulos presentes no NC também aparecem nas políticas educacionais definidas para a formação inicial de professores, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº1, 2006) em seu artigo 5º, por exemplo, “I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. Vocábulos esses essenciais a uma prática educativa emancipadora como bem destaca Freire (2003, p.29), uma vez que a Educação não é neutra e sim, carregada de adereços políticos e, por isso, “implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente”. Pois a “profissão do professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada além do desempenho técnico” (ROMANOWSKI, 2005, p. 12).

De fato os dados da Tabela 7 ressaltam os elementos evocados pelos sujeitos acerca da expressão indutora “profissionalidade docente” ao demonstrarem sua força em ambas as situações (evocação livre e justificativa).

Percebe-se também que a memória coletiva do grupo como destaca Moscovici (2003), ainda parece estar muito forte na ancoragem da profissionalidade docente, por exemplo, quando os professores evidenciam o gostar, o dom, a afetividade. Mesmo que tenham avançado em uma leitura mais profissional do trabalho docente, ainda permanecem os efeitos de uma leitura relativos à necessidade da afetividade, como diz Tardif (2005, p. 31) – já citado neste estudo, que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Com base nestes apontamentos, compreende-se que o trabalho docente requer um conjunto de saberes e um repertório de conhecimentos próprios ao ensino que incidem sobre a especificidade do seu trabalho, isto é, de um saber específico indispensável para o desenvolvimento da atividade docente (ROLDÃO, 2007).

### 6.3 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES INICIANTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Este item do *corpus* analítico principal concentra-se nas informações colhidas na situação de entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) conduzida individualmente com os sujeitos desta pesquisa, a qual objetivou capturar elementos que pudessem desvelar as RS dos professores iniciantes referentes à formação inicial para a constituição da profissionalidade docente para fortalecer a análise sobre as respostas evocadas no teste de associação de

palavras sobre a profissionalidade docente, uma vez que o desenho procedimental quanto à coleta desses dados se complementam e dialogam. Assim, lancei mão da análise de conteúdo de Bardin para tratamento desses dados como propõe o próprio Moscovici (2003, p. 86 *apud* FRANCO, 2008, p. 12), ao indicar a análise de conteúdo para melhor apreensão das RS.

Nesse sentido, ao buscar apreender as RS dos professores iniciantes nas situações de entrevista numa interlocução com as RS obtidas nas evocações e pela análise das políticas, tendo por objetivo destacar a importância da formação inicial no tocante à constituição da profissionalidade para a inserção inicial profissional, bem como o de apontar subsídios a partir análise dessas representações que possam contribuir para a melhoria dos cursos de formação inicial de professores. Isso porque a TRS possibilita "[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles" (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

Após leitura inicial e flutuante desses dados foi realizado um primeiro agrupamento genérico dos dados brutos tendo por foco as contribuições, fragilidades e necessidades formativas (melhorias) indicadas na fala dos entrevistados para uma posterior classificação desses elementos. Desses três agrupamentos gerais, foi possível definir algumas subcategorias que sobressaem aspectos das RS dos professores iniciantes concernentes à formação inicial no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente e à inserção profissional, conforme expostas no Quadro 6 e, que vêm reforçar as RS acerca da profissionalidade docente presentes nos entornos do sistema central (NC) e do sistema periférico.

Quadro 6 - Categorias e subcategorias para análise de conteúdo segundo os professores iniciantes.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Contribuições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Embasamento teórico (filosóficos, psicológicos, sociológicos, metodológicos).</li> <li>- Trato com os conteúdos.</li> <li>- A didática</li> <li>- Alfabetização</li> <li>- Metodologias</li> </ul>
<b>Fragilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Predomínio da teoria em relação à prática</li> <li>- Distanciamento da realidade profissional: universidade x escola</li> <li>- Estágios insuficientes</li> <li>- Início da docência: o confronto com real</li> <li>- Processo de inserção profissional – apoio aos iniciantes</li> </ul>
<b>Necessidades formativas (melhorias)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento da realidade educacional</li> <li>- Rever a configuração do modelo estágio</li> <li>- Aprimorar as metodologias - mais prática</li> <li>- Conhecimento psicológico sobre como lidar com os conflitos de sala</li> <li>- Vivência da pesquisa</li> <li>- Articulação teoria-prática (teoria como expressão da prática)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados, 2013.



Constata-se, de modo geral, nos depoimentos concernentes à formação inicial dos professores participantes que esses revelaram desde contribuições, quanto fragilidades nesse processo formativo ao apontarem melhorias como sugestões para elevar a qualidade dessa formação para lidar com o real, no processo de constituição da profissionalidade docente.

Exemplifico na sequência, por meio de fragmentos das falas dos entrevistados, como é percebida a formação inicial segundo os professores iniciantes da rede municipal de Curitiba participantes deste estudo, quanto ao desenvolvimento da profissionalidade docente para a inserção profissional, inscrevendo-as em um diálogo com as políticas de formação inicial e o provável núcleo central das RS identificado pelas evocações.

### **6.3.1 Sentidos atribuídos por professores iniciantes às contribuições da formação inicial**

As contribuições da formação inicial para os entrevistados situam-se mais no âmbito da bagagem teórica relacionada aos aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, metodológicos, obtida no curso de graduação, como apontam os depoimentos abaixo:

*Contribuiu teoricamente, como hoje a gente recebe uma grande carga de informação sociológica, então você sabe como nossa sociedade esta estruturada e proporciona a gente entender essas crianças [...] e aprendemos que não devemos culpabilizar esses sujeitos pela realidade que está vivenciando (Professora 013).*

*Contribuiu dando uma base teórica, relacionada à ideologia, sociologia, psicologia, por exemplo (Professora 027).*

*Preparou também para essa questão do comportamento psicológico, que também foi muito bom, mas ficou devendo na questão política (Professora 036).*

Importante ressaltar que contribuições nesse aspecto são de fundamental importância para a formação do professor, uma vez que é “fundamental que o professor conheça os mecanismos de poder, tenha respaldo teórico para perceber as contradições da sociedade, desvele a alienação que priva os despossuídos de seu pleno desenvolvimento humano” (SANTOS; MESQUIDA, 2007, p. 73).

Dos depoimentos neste agrupamento, foi possível visualizar também a contribuição no campo da alfabetização relacionada à teoria para subsidiar alguns aspectos da prática como expressa o relato abaixo:

*Na verdade ela contribuiu, com relação a matéria de psicologia por exemplo que a gente aprendeu a lidar um pouco com alguns problemas [...] saber de algumas dificuldades dos alunos, até a questão lá da alfabetização saber os níveis de*

*aprendizagem dele, se eles estão no nível adequado para a idade ou não. Contribui mais com relação a isso porque é bem diferente a teoria da pratica (Professora 22).*

Entretanto, é possível perceber a denúncia desse professor quanto à diferença da teoria com a prática.

Outro aspecto relacionado à contribuição da formação inicial, diz respeito, à de saber trabalhar os conteúdos, como expressa o depoimento abaixo:

*Acredito que a formação acadêmica contribuiu mais assim para você compreender como trabalhar os conteúdos, mas é claro, te dá uma base, porém, não proporciona tudo (Professora 06).*

De fato, nota-se a importância atribuída pelos participantes à formação inicial no tocante ao trabalho com os conteúdos, especificamente com relação à forma de apresentá-los, de conceder-lhe significados na produção do conhecimento. Neste ponto, Masetto (2003, p. 48) contribui ao dizer que “a forma de apresentar o conteúdo ou tema é o que de fato ajuda o aprendiz a coletar as informações, relacioná-las, organizá-las [...] até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para o aprendiz”.

A didática também é pontuada pelos professores como uma das contribuições, o que reforça o valor da didática na formação pedagógica do professor, como ilustram os depoimentos abaixo:

*A graduação só da um apanhado geral, você tem aquela estruturação de como você montar um planejamento, mas é aquela parte mais teórica e a pratica mesmo você tem muito pouco (Professora 31).*

*Minha formação inicial em pedagogia contribuiu na parte burocrática. Coisas que você sabe que tudo tem um processo, dar parâmetros para a gente planejar, buscar, mas na prática, muda as coisas. Você vai aprendendo ali, mas é um aprendizado válido. Aprende na marra (Professora 08).*

*Preparou principalmente na questão didática, eu achei que foi muito bom (P036).*

O trabalho com as metodologias é reconhecido pelos professores como uma importante contribuição nessa etapa de formação, porém, a ausência da articulação com a prática aparece como fragilidade, como expressa o sujeito (P11) que “a formação contribui. Mas em metodologia, eu tinha assim uma base sabe, mas eu não tinha a prática”.

Ainda para os entrevistados, a contribuição se situa também no âmbito da educação especial, como indica o sujeito (P19) “A gente tem a matéria de educação especial, então é passado um panorama das doenças das dificuldades da criança. Você conhece a teoria acerca das doenças”, entretanto, esta contribuição segundo de depoente, fica restrita a “teoria” acerca

desta temática. Isso porque, “[...] Você conhece a teoria acerca das doenças, agora o como trabalhar com essa criança, com essa dificuldade específica, isso a gente não vê na faculdade, a gente tem que aprender no dia a dia da nossa realidade”.

Neste contexto, outros depoimentos, são reveladores:

*No curso que eu fiz pedagogia, ele é bom na teoria, ele me ajudou, mas eu fui buscar ajuda, estudo nos livros, para ver como trabalharia com essa parte da dificuldade com a família. Mas assim eu gostei do curso achei que ele foi bom de um modo geral (Professora 014).*

*Contribui para a certeza de que eu tinha de ser professora. E na bagagem teórica que eu não tinha nada, mas eu vejo que a prática é totalmente diferente. Esta bagagem teórica dificilmente ajuda a contribuir na minha prática porque o que eu consigo aplicar na minha prática, pouco da vivência dos estágios obrigatórios da faculdade (Professora 07).*

Por meio dessas respostas, constata-se que a grande contribuição do curso de Pedagogia de um modo geral, concentra-se na bagagem “teórica”, porém, dissociada da prática que caracteriza uma das fragilidades do curso, discutida no item seguinte.

### **6.3.2 Sentidos atribuídos por professores iniciantes às fragilidades da formação inicial**

Dentre as fragilidades evidenciadas nas falas dos sujeitos na situação de entrevista, especificamente das concernentes à formação inicial, constata-se que essa é percebida, vista e avaliada pelos participantes como uma formação dissociada da realidade: com poucas aulas práticas, predomínio da teoria em relação à prática, estágio curricular insuficiente que acarretam em uma inserção profissional deficitária, aspectos esses que ressaltam a precariedade da formação inicial no processo de constituição da profissionalidade docente.

A questão do predomínio teórico em relação à prática na formação inicial é destacada pelos professores iniciantes como um dos aspectos frágeis ao indicarem a necessidade de priorizar a relação teoria e prática nos cursos, como evidenciam os relatos abaixo:

*[...] onde eu fiz meu curso era muito politizada aquela coisa da luta pela educação, e não que não seja válido, mas eu senti falta da prática. A gente teve meio semestre das metodologias e as metodologias dentro da metodologia da matemática, por exemplo, a gente estudou mais os teóricos do que atividades práticas que posso fazer com as crianças, então, e aquela dificuldade da aprendizagem deles, como é que eu vou ensinar? Não aprendi (Professora 28).*

*Muita coisa que aprendi na parte de pedagogia não condiz com realidade da escola. Lá você faz muitos estudos, muito textos, vê muita teoria, não que a teoria não seja importante, mas faltam aulas práticas. Mais aulas práticas do dia a dia em sala. [...] Lá é muita teoria e quando sai de lá, a realidade é outra (Professora 01).*

Essa questão de se priorizar nos cursos a teoria sobre a prática tão bem enfatizadas nos depoimentos acima, revelam a angústia dos professores iniciantes para lidar com a realidade da sala de aula e, repercute significativamente na qualidade da profissionalidade docente desse profissional. Esse aspecto evidencia a necessidade de formação continuada para o aprimoramento da profissionalidade expressa no NC das RS.

A esse respeito, as DCN do curso de Pedagogia, definem em seu artigo 6º que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: [...] b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos.

Nos depoimentos analisados, no que tratam dessa questão da relação teoria-prática, observa-se claramente a necessidade de articulação a qual é de extrema importância que aconteça nos cursos de formação inicial, uma vez que sem essa articulação, a formação fica empobrecida e, por consequência, afeta a constituição da profissionalidade, como ilustra o depoimento abaixo:

*A gente estava discutindo aqui o que é mais importante, teoria ou prática. Olha, eu não consigo separar as duas coisas, eu não consigo entender uma teoria sem a prática, eu não consigo imaginar isso e, acho que faltou isso na minha formação em Pedagogia. Muitas vezes os nossos professores da Universidade eles estão tão ali envolvidos com pesquisa com aquilo que lida com a literatura, mas eles sabem muito pouco daquilo que é humano e a ação propriamente (Professora 39).*

Neste contexto, Pimenta e Lima (2008, p.99) traz uma importante contribuição explicando:

[...] A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria ciência da educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito festa, torna-se prática orientada conscientemente. [...] essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma contempla a outra.

Ademais, é fundamental concordar com Imbernón (2002, p. 30) quando este diz: “a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico [...] um conhecimento que é constantemente construído e reconstruído ao longo da vida profissional em sua relação com a teoria e a prática”.

No âmbito dessas problematizações, a questão da distância entre a formação inicial e a realidade da escola, é motivo de forte preocupação por parte dos professores iniciantes participantes deste estudo, como se pode constatar nos relatos abaixo:

*Boa parte do que a gente aprende na faculdade, é fora da realidade da escola, da nossa prática. Os textos que eu lia e o que a gente aprende lá, as aulas. A vivência do professor universitário é completamente diferente do que vamos encontrar na prática. Eu trago muito pouco, da minha prática na faculdade para minha prática na escola, é muito pouco, pouco mesmo, na questão de aprendizado (Professora 03).*

*[...] o que deixou a desejar foi bem nesta questão prática, como fazer isso? Você sabe que o meu objetivo, por exemplo, é fazer de tudo para a criança sair daqui alfabetizada interessada em continuar os estudos, mas como fazer isso com a realidade que a gente encontra aqui? Isso que deixou bastante a desejar (Professora 27).*

*A realidade é bem complicada, principalmente com relação a autoridade em sala de aula, porque na faculdade a gente aprende muito na teórica e a prática é bem diferente, então dentro da sala de aula a autoridade é muito complicada porque as crianças discutem demais, elas batem boca demais, elas brigam demais e a gente não tá preparado para saber lidar com isso. A gente vem para a rede e eles dizem, manda pra pedagoga e tal mas a gente precisa saber lidar com isso em sala que não é a pedagoga que tem que resolver todos os problemas de sala, em sala você já deveria conseguir. Então eu realmente não me sinto preparada adequadamente é bem complicado porque são situações difíceis muitas vezes que levam as crianças a se machucarem dentro de sala e que fogem da nossa alçada (Professora 22).*

Essas falas evidenciam claramente a necessidade de uma articulação mais efetiva entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial, bem como a de que se um vínculo maior entre as IES e as escolas do ensino fundamental.

Sob esse aspecto, faz-se urgente que seja estabelecido o diálogo entre as IES e as escolas como recomendam Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) ao afirmarem “a universidade e escola devem dialogar para que a formação inicial docente fale a linguagem da prática, mas não uma prática apoiada na mera transmissão, uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos nós somos trabalhadores do conhecimento”.

Esse aspecto remete também à configuração do estágio curricular supervisionado visto pelos entrevistados como um dos aspectos muito frágeis em sua formação. São exemplos disso os depoimentos abaixo:

*Penso que a gente tinha que participar mais do estágio na faculdade, pois tem muita observação e pouca aplicação. Você vai lá, prepara uma aula e pronto. Você não tem um relacionamento com a turma. É mais válido você ficar um tempo maior em uma turma específica, conhecer, do que você passar por pouquinho ali e só experimentar um pouquinho. Você precisa ter uma vivência maior com uma turma específica, aquele tempo para você sentir como que é mesmo a prática (Professora 08).*

*O estágio foi bom, porque você tem outra visão, você vai ver como funciona como é o trabalho do professor. Mas é insuficiente para você ver a realidade da sala de aula, porque é pouco, na verdade teria que por para dar aula, como uma sequência de uns cinco dias, uma semana ou mais. Eu, por exemplo, fiquei só na observação, você fica ali, durante uma hora, olha, você presencia uma hora, mas a realidade não é só de uma hora, você ficar ali com o aluno quatro horas durante alguns dias é bem diferente (Professora 29).*

*O estágio serviu para você ter um contato inicial, mas assim, para você ter uma bagagem para trazer para escola é só no dia a dia que você consegue aprender porque no estágio é muito rápido, é um período curto que você fica na escola com a turma que você não conhece, você não conhece a população, a gente foi até apresentado na escola, mas não conhece exatamente a estrutura da escola o regimento como que funciona. A gente até tinha uma documentação de como era os planejamentos mas era tudo muito superficial então ficava difícil [...] O primeiro contato quando você está na faculdade para você, com escola, é meio traumático, é mais complicado (Professora 31)*

*Eu acredito que o estágio não acontece de uma forma muito aprofundada mesmo, e a gente até tem um suporte, claro na escola, mas no dia-a-dia, a nossa realidade é bem diferente. E eu acredito que a gente vai aprendendo no processo (Professora 08).*

*Eu tive estágios em todos os anos, eu tive bastantes estágios supervisionados. Eu vivenciei em observação. Quem resolvia a situação da sala era o professor e, não situações que eu tinha que aplicar no meu dia-a-dia. O estágio ficou superficial. Eu observei tudo, mas quem resolvia era o professor (Professora 19).*

*Eu acho que falta mais prática. Além de ter o estágio, a gente deveria ter um momento de estar em conjunto com uma profissional, como por exemplo, aplicar uma aula com uma profissional já experiente em sala. Porque ali, naquele primeiro momento, você vai cometer erros, de até de como se colocar perante a turma, coisas básicas como usar o quadro... se tiver alguém ali para dizer é assim, não faça assim, você poderá seguir por esse caminho... Acho que falta isso. Eu fui para a sala de aula no estágio, tem uma professora que observa e, isso contribuiu para a minha prática, mas precisaria de uma pouco mais disso, de aprender mais a prática (Professora 24).*

A finalidade do estágio curricular, segundo Pimenta e Lima (2008, p. 24) consiste em “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso [...] o estágio curricular é campo de conhecimento”. No entanto, ao se analisar o depoimento abaixo, observa-se uma crítica com relação ao papel do estágio realizado.

*O estágio, eu não sei até que certo ponto vale o estágio, porque o meu estágio, não foi muito positivo, eu tive muita teoria, fazia bastante trabalho, mas não tinha prática. Acho que há uma distância gigantesca da teoria com a prática na universidade. Eu fiz estágio desde o 1º ano da faculdade, mas achei que o estágio não é suficiente para suprir a necessidade que a gente precisa para estar naquele primeiro dia, para subsidiar o primeiro impacto como profissional, pois as primeiras semanas na escola são gritantes. O estágio como eu fiz não dá conta (Professora 011).*

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia em seu artigo 7º, o estágio curricular supervisionado deve ser de 300 horas prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, o artigo 4º caracteriza como deve ser conduzido: o “estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”.

No entanto, o estágio curricular supervisionado na percepção dos participantes desta pesquisa parece não contemplar adequadamente o indicado acima por não se constituir em proporcionar situações de práticas efetiva nas escolas, ao se restringir à realizações de observações como indica o depoimento abaixo:

*O estágio não contribuiu muito. O estágio que a gente fez em docência era assim: você estuda projeto político pedagógico dessa escola e observa se os professores agem de acordo, isso não contribui muito para quando você vai pra sala e enfrenta trinta crianças com diversas habilidades, diversas dificuldades cada uma de uma estrutura familiar diferente, crianças diferentes, por isso, não ajudou muito (Professora 13).*

De acordo com a LDB nº 9394/1996 no inciso II do artigo 61 (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009), um dos fundamentos para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica é o da “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. Nesse ponto, é preciso tomar as posições dos participantes como um alerta às IES para que revejam a configuração dos modelos de estágio de modo a que realmente contemplem sua finalidade e, não sejam apenas, um protocolo a ser cumprido na matriz curricular, como expressam as seguintes falas dos sujeitos participantes deste estudo:

*De um modo geral eu posso dizer que o estagio ainda tem muito a contemplar, ainda está muito superficial si. Acho que falta assim também uma ... como eu posso dizer um preparo da professora que acolhe para direcionar à escola e da professora da sala de aula na escola para nos receber. A professora que a gente estava na escola largou a turma na nossa mão sem fazer qualquer orientação a respeito da turma e aproveitava para sair da sala deixando a turma de 30 crianças na nossa mão. Imagine a gente sem experiência e sem orientação, não tinha orientação da própria pessoa que estava no estágio porque a gente ia fazer o estagio lá o mês seguido fazia uma orientação com a professora de estágio bem básica e era a orientação do nosso trabalho para aplicar na escola por que ela tinha que acompanhar todo mundo. Então a gente teve que fazer meio que sozinha (Professora 08).*

Ao refletir sobre o papel do estágio, a contribuição de Pimenta e Lima (2008, p. 67-68) é relevante por esclarecer que:

O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a identidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade [...], pois a formação sempre passa pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-as de saberes específicos que não únicos, no sentido de que não compõem um corpo de acabado de conhecimento, pois os problemas da prática profissional docente, não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Face ao exposto, comparando as representações deste estudo com o perfil de professor desejado por teóricos e pela legislação como apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia quando descreve o objetivo do estágio curricular realizado ao longo do curso, há que se assegure aos graduandos a experiência do exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares de modo a que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, uma vez que os resultados ressaltam a existência dessa lacuna na formação desses profissionais.

Essas falhas e vazios, claramente observados nos fragmentos das falas anteriormente citadas por consequência, minimizam o potencial da profissionalidade docente, consequente de sua profissionalização como Gatti, Barreto e André (2011, p. 93) advertem que “não há consistência em uma profissionalização, sem a constituição de base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí, a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário”.

Ao retomar, neste momento e pelo modo como realizei a discussão sobre a qualidade da formação docente, isso foi feito com o intuito de ressaltar a importância dos programas de formação docente ofertados no Brasil e de que eles sejam repensados, já que frequentemente não há correspondência entre o que oportunizam e as necessidades das escolas onde os alunos futuros profissionais podem vir a atuar. As ações de formação, quase nunca respondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício. No entanto, se a formação oferecida no Brasil, não tem vínculo com as condições reais de exercício da docência, em outros países também ocorrem dessa forma (VAILLANT, 2005 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p.66).

Carlos Marcelo (2012) um dos estudiosos no campo da formação de professores traz para o debate temáticas como a formação inicial, professores principiantes e desenvolvimento profissional argumentando que a qualidade da formação inicial dos docentes na maioria dos países, ainda é vista como insatisfatória. Evidencia que tais temáticas, por sua vez, referem-se “à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e a prática, à excessiva



fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas” (p. 63). Críticas como essa são confirmadas pelos depoimentos acima transcritos dos participantes isso remete à questão de perguntar se a formação inicial está cumprindo ou não sua função para a preparação dos futuros docentes de modo a que lhes assegure um desempenho adequado em sala de aula, conforme discute esse autor.

Frente a essa complexificação no que tange à formação acadêmica inicial, é fundamental que se considerem as ponderações de Ens (2007, p. 125).

Num espaço de formação se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza. Por isso, a educação dos seres humanos torna-se mais complexa, e a formação do professor, também, passa a assumir essa complexidade. Para superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e possibilitar a construção de uma práxis dinamizada pela iniciativa, pelo envolvimento do futuro professor em projetos educativos próprios e fundamentados, torna-se necessário reconhecer tal complexidade (ENS, 2007, p. 125).

Outro aspecto bem ressaltado nas entrevistas foi o relativo ao processo de inserção profissional na escola, no caso, na rede municipal ensino de Curitiba. Segundo os professores iniciantes deste estudo

*Quando você entra na prefeitura você leva um choque, é uma realidade diferente da que a gente vê na escola particular, o sistema, os métodos que a prefeitura utiliza a questão de ser “ciclado” e, não “seriado”. Assim, quando você entra na rede você dá uma brecada, você fica assustado e não entende muitas vezes. Porque o que você aprende na faculdade não é o que a gente tem aqui na prefeitura, apesar de na faculdade a gente vê um pouco da realidade da prefeitura, mas na pratica é completamente diferente (Professora 07).*

*Agora eu me sinto segura, mas no comecinho ano passado quando eu iniciei, eu ficava meio perdidinha, agora já me sinto mais segura e tenho bastante segurança para trabalhar (Professora 23).*

*Na rede a gente entra aqui e recebe o preparo de como funciona a profissão, de todo o procedimento, uma parte burocrática. A gente recebe a primeira reunião, como uma reunião funcional, sobre os direitos que a gente tem como prestar conta, agora pedagógico, depende muito da gente. Eu busquei cursos que a prefeitura oferece, eu busquei me especializar fora da prefeitura. Depende muito mais do professor [...] Em relação à equipe pedagógica eu estou sentindo diferença positiva esse ano. No ano passado foi mais complicado que foi o meu primeiro ano na rede. Esse ano eu estou tendo apoio da pedagoga (Professora 024).*

*A gente sai da faculdade não preparado para lidar com a falta de estrutura familiar, e isso precisa ser amparado. Deveria um profissional habilitado (um psicólogo) para conversar com o professor que está iniciando, tanto com os que estão há muitos anos. Os profissionais da área de saúde deveriam estar mais próximo do professor. Se eu pudesse falar para a secretaria de educação eu diria para cuidar da saúde emocional do professor que não é pensado. Os professores deveriam ser mais amparados para o trabalho com as famílias. E às vezes você acaba se sobrecarregando, e às vezes você se sente mal para ira ao médico porque não tem ninguém para substituir. Não sobra tempo para o professor. A prefeitura não vê que os profissionais ficam doentes e precisam de amparo. Você começa a*

*acreditar que nos não passamos de um número. Falta um olhar mais humano para o professor, falta estrutura emocional, física nas escolas (Professor 35).*

*Quando eu vim para cá ano passado, que eu cheguei totalmente perdida, eu comecei assumindo turma de 1º ano, eu tive três colegas que me ajudaram muito, desde da chamada dos conteúdos, me orientaram bastante e a pedagoga também. Eu cheguei um dia para ela falei assim: Não sei o que eu faço. Não to conseguindo, porque é totalmente diferente, desde o início me orientou como fazer. Essa orientação acontecia toda semana, e daí Claudia está com mais alguma dúvida? Esclarecia e me apoiava, isso aconteceu quase que o ano inteiro porque a gente tem muitas dúvidas ainda. No período da tarde, existe um apoio da equipe pedagógica sim, não que seja algo próprio da prefeitura como um acompanhamento, mas sim, da equipe pedagógica daqui da escola, desta unidade, das 2 pedagogas do período da tarde, são profissionais excelentes (Professora 11).*

*Quando você esta na faculdade você vai lá da aula e geralmente a outra professora que esta em sala tem aquele subsidio ali e parece que os alunos ficam mais disciplinados e quando você esta sozinha você tem que aprender a dar os comandos, como que vai acontecer aquilo, como vai direcionar a aula, e, além disso, os conflitos em sala de aula que você tem que resolver, são vários conflitos que na faculdade você não tem isso, como você resolve um conflito com tal aluno de que maneira você vai proceder com aquilo (Professora 30).*

*Um desafio é estar na prefeitura e lidar com uma quantidade grande de alunos na sala de aula, a diferença que eles estão no nível de aprendizagem, porque tem uns que estão no segundo ano no início da alfabetização e outros já estão lendo e escrevendo. Essa é a maior dificuldade de lidar com esses níveis de aprendizagem a quantidade de alunos. É um grande desafio (Professora 06).*

*A minha experiência foi de cara com series de alfabetização, então o que eu senti falta, a gente tem um preparo na graduação, a gente tem um conhecimento na profundidade de um aquário, eu diria. Eu tive aquele principio, inicio de alfabetização, processo, mas como eu uso isso na sala de aula com a minha turma com alunos que não vem para a escola, que não diferenciam letras de números. Para mim faltou a profundidade do conhecimento. Ai uma questão mais social que essa realidade dessa criança necessitada, sem a família, por mais que se tenha visto no estágio é um choque. São coisas que acontecem em sala de aula como problemas indisciplinados, que você sabe que é do contexto social da criança fora da escola. O problema é que na hora, como lidar com isso. Não existe uma receita de como agir em determinada situação. Você tem que ter uma característica pessoal de ter paciência, tentar compreender na hora que tudo acontece (Professora 24).*

De fato a angústia desses professores iniciantes ao adentrarem no campo de trabalho como profissional, em função de uma profissionalidade que consideram insuficiente para lidar com o real é claramente percebida, bem como, a falta de apoio das escolas nesse período de iniciação profissional como enfatizam suas falas de um modo geral:

*No início quando eu chegava em casa e chorava todo dia porque eu não conseguia mesmo me relacionar nem com pedagoga, primeiro porque não tinha uma época pedagoga e a direção também não dava apoio nenhum e (os colegas também não apoiavam) mas depois que eu mudei para outra área, que me deram para trabalhar no contato com umas professoras mais legais assim para dividir comigo essa angustia que eu ficava angustiada por trabalhar com eles, achava que eu não tava preparada que eu não ia conseguir continuar, mas me segurei, até conseguir trocar de escola (Professora 31).*

*O primeiro ano que eu entrei em sala eu não sabia como agir com as crianças, eu não sabia mesmo, falavam bastante e eu não conseguia controlar, não conseguia chamar a atenção deles pra atividade que eu queria fazer que era de artes daí, foi bem complicado, não tinha apoio pedagoga, de ninguém da rede que pudesse me ajudar assim naquele momento. Depois com o tempo que você vai aprendendo como professora com um professor ali, mudando de escola, tem pedagogas diferentes que apoiam que ajudam bastante. Então você vai aprendendo com a prática mesmo (Professora 35).*

*Eu era bem ingênuo a respeito desse processo de inserção profissional, então eu imaginava quando a gente fosse fazer concurso que a gente passava um período de curso sendo preparado, era a minha utopia, passava um período em curso para se preparar para entrar em sala de aula não para trabalhar o conteúdo didático, mas, ver todo o sistema, mas isso em Curitiba durou dois dias, duas tardes que não foram tardes de quatro horas, então não foi bem aproveitado, pois abordavam apenas algumas regras da rede, plano de saúde. Mas muitas coisas que precisavam, por exemplo o que é avaliação das escolas, por que é uma rede que a gente entende que tem um certa uniformidade, mas não falaram sobre isso que é um ponto importante, então o currículo, como é esse currículo de ensino de Curitiba (Professor 21).*

Esse quadro aponta para a necessidade de se questionar o processo de inserção profissional na escola, no sentido do acolher, especialmente os iniciantes ao depararem-se com o real. A relevância desse apoio pode ser confirmada por meio das falas dos sujeitos:

*Nessa escola quando iniciei eu recebi muito apoio da coordenação da pedagogia logo no começo do na. Eu fiquei uma semana em uma turma, nossa ela me ajudou muito e as colegas também, você pode trabalhar assim, assim, assado, tenho essas atividades você quer dar uma olhada? Nesse sentido assim. [...] logo a pedagoga buscou uma outra professora mais experiente para ficar com a turma ali, e me tirou um peso das costas por que estava bem preocupada se eu iria dar conta do recado porque era um terceiro ano com muita criança com dificuldade. Hoje eu estou como co-regente e ajudando bastante essa turma (Professora 19).*

*Aqui a gente tem uma equipe pedagógica muito bem formada, sabe e então qualquer dúvida que surja na minha sala é a primeira coisa que faço é chegar na pedagoga e pedir ajuda e ela esta sempre disposta a ajudar. Trabalho em outra escola da rede no período da tarde, e eu não tenho esse mesmo apoio. Aqui apesar de a gente ter só uma pedagoga, mas é uma pedagoga que faz o possível para nos ajudar, sabe na escola que trabalho a tarde já é menos até para conversar já um pouco mais fechada, aqui não, aqui é muito claro muito aberto (Professora 07).*

Com base nesses apontamentos, há que se considerar o fato de que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, 2005, p. 31) e, o fato de que, a execução desse trabalho requer um conjunto de saberes e de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino que incidem sobre a especificidade desse trabalho, isto é, de um, saber específico e indispensável ao desenvolvimento da atividade docente (ROLDÃO, 2007), como já pontuado.

Observa-se, no entanto, que não existe uma política instituída na rede municipal de ensino de Curitiba/PR que contemple especificamente o acolhimento e acompanhamento ao professor em início da carreira docente nas unidades escolares, como denota o depoimento do

sujeito (P18) “*não existe um acompanhamento, mas alguns cursos voltados para os iniciantes*”. O que parece indicar na voz dos professores para um curso virtual intitulado “o sementeador”.

*Existe o curso do sementeador hoje em dia ele é virtual, é um curso para iniciante mesmo é à base da prefeitura, por isso que você tem o período do estágio para fazer, agora ele é virtual (Professora 39).*

Importante destacar que os programas de indução, segundo Marcelo Garcia (1999, p. 119) se configuram “como um elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” os quais representam para os professores iniciantes uma verdadeira alternativa para o que esse autor sugere como imagens as de “aterrize como puder” ou “nade ou afunde” (2012, p. 33) para justificar que esse profissional nestas condições “tenta estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o denominado “choque com a realidade” (p. 114).

Face ao exposto, trata-se de uma situação realmente preocupante, uma vez que a formação inicial deve dotar o futuro professor “de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações numa fundamentação válida” (IMBERNÓN, 2002, p.60),

Cabe ressaltar, como lembram André e Almeida (p. 2) que: no Brasil, as instituições que oferecem cursos de licenciatura tiveram que adequar-se às normalizações vigentes. Algumas se mobilizaram mais rapidamente: reuniram os docentes, elaboraram uma nova proposta curricular, introduziram mudanças no projeto político pedagógico e implantaram as novas ideias. Outras foram mais lentas, fizeram mudanças mais pontuais. De qualquer modo, houve um movimento nacional de reformulação dos cursos de licenciatura, em resposta às novas demandas de formação dos docentes para atender aos desafios da educação no século.

As autoras acrescentam que “há que se considerar que não são poucos os desafios que as instituições formativas precisam assumir para que, nesse processo de mudança curricular, não se criem novas lacunas na formação ou que as alterações sejam apenas pontuais e não atinjam as bases do processo de formação”.

### 6.3.3 Sentidos atribuídos por professores iniciantes às necessidades formativas e melhorias da formação inicial

Neste subtítulo são apresentadas as necessidades formativas apontadas pelos professores iniciantes deste estudo que manifestaram expectativas por uma melhor oferta de formação inicial e, desenvolvimento da profissionalidade docente. Algumas especificidades podem ser observadas nos depoimentos a seguir.

Dentre eles, está o sujeito (P29) que expressa a necessidade de aproximação da universidade x escola para que a formação possa dialogar com a realidade em que se apresenta a escola hoje.

*Não sei, talvez os professores universitários devessem conhecer melhor essa realidade educacional de hoje, porque lá é uma coisa e, é tudo bonito, é uma teoria [...] pois na prática há uma distancia gigantesca entre universidade e escola (Professora 29).*

Neste contexto, é fundamental que se repense os programas de formação docente como propõe Vaillant (2005, apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 66) já que:

*[...] frequentemente não há correspondência entre eles e as reais necessidades das escolas. As ações de formação quase sempre nunca correspondem aos interesses dos futuros professores ou dos docentes em exercício. Além disso, a formação oferecida não tem, quase sempre, vínculo com as condições reais de exercício da docência.*

Rever a configuração dos modelos de estágios nos cursos de formação inicial está entre as necessidades formativas mais apontadas, como ilustram os depoimentos abaixo:

*Eu tenho pensado muito nisso, acho que a questão do estágio devesse ser menos redondinho, menos essa coisa que o aluno que está fazendo pedagogia vai lá à escola fica lá, e não da uma semana a professora supervisora de estágio vem e acompanha uma aula somente, e isso só naquele ano que a gente estuda as metodologia. Isso não funciona, é preciso rever (Professora 39).*

*Precisa mais contato, o aluno lá da universidade precisa mais contato com a escola, ficar mais tempo na escola. Porque você vai lá fazer um estágio você chega lá na sala, você fica sentado olhando. Eu acho que não é suficiente ficar só observando, você tem que participar porque acho que o estágio de observar não acrescenta muita coisa. Eu por exemplo não dei nenhuma aula em nenhum momento, achei muito falho isso, depois faltou para mim quando eu vim para escola (Professora 08).*

*Eu acho que deveria dar mais assistência para a gente na hora da prática mesmo, o estágio, porque eu acho que ele fica meio vago, por não ter aquela vivência em sala de aula com profundidade, você vai para o estágio você fica no canto, eu acho que tinha que interagir mais com os problemas dos alunos, a estagiária. Porque às vezes você vai observa, aplica uma atividade, mas não é tudo (Professora 19).*

*Talvez alguma coisa feita ao estágio, a própria prática do estágio. Essa cobrança maior dessas supervisoras que fiscalizam nosso estágio que pelo menos na faculdade que eu fiz, foi dado aquele vistinho e nunca ninguém foi lá na escola ver porque não tinham tempo para atender todas as alunas. Talvez ser feito algum projeto. Conteúdos mais longos, muito assunto foi falado lá que não tem relação com a prática (Professora 29).*

As metodologias também são ressaltadas nessas falas quanto a que precisam aprimoradas, ou seja, de que sejam trabalhadas numa articulação com a prática, mas uma prática real inserida no contexto da escola. Isso é lembrado pelo depoimento que se segue:

*Eu acredito que a teoria precisaria andar com a prática. A metodologia deveria ser diferenciada para a gente ter uma condição maior para aplicar na prática. Por que eu acho que a teoria é muito bonita para você elaborar um trabalho, fazer um seminário na faculdade para quando você esta falando de igual para igual, agora para você aplicar uma teoria toda complexa numa rede que é complexa em outro sentido, de tantas dificuldades e até mesmo do público que você atende é muito complicado. Teria que ser uma metodologia mais voltada a prática ou melhor esta teoria precisa ser relacionada a prática (Professora 11).*

*Com relação à didática mesmo com a escola como ela esta hoje, com os alunos que interesses são hoje, o que tem que mudar. Tinha professor que eu achava que era muito ultrapassado porque as crianças de hoje não são como as de antigamente, então acho que um pouco disso, um pouco de trazer um pouco mais a realidade, do jeito como esta hoje assim, acho que um pouco mais de modernismo, conhecer mesmo essa realidade educacional de hoje, porque lá é tudo bonito, é uma teoria (Professora 18).*

Um aspecto que merece atenção nesses depoimentos, refere-se à necessidade de contemplar na formação inicial uma disciplina no campo da psicologia que dialogue com os reais problemas da sala de aula hoje. Os depoimentos abaixo expressam essa necessidade.

*Seria interessante na faculdade ter algumas disciplinas no campo da psicologia direcionado como você lidar com esses conflitos em sala de aula hoje, da realidade que você vai encontrar, porque às vezes você pensa que é só chegar e dar aula e não é bem assim, a indisciplina hoje é o grande problema, em sala de aula eu penso. Se você tem uma psicologia na graduação e ir estudando determinados reais você já teria a visão de como proceder naquele momento quando entrar em sala seria muito bom (Professora 31).*

*Poderia trabalhar mais na faculdade com as dificuldades de aprendizagem porque a gente vê muito pouco e no dia-a-dia você vê bastante a presença das dificuldades em sala de aula [...]. Não só pontuar as deficiências, auditivas, TDHA, mas como trabalhar com as dificuldades da sala de aulas (Professora 12).*

A vivência da pesquisa é outro aspecto ressaltado na fala transcrita abaixo a qual vai ao encontro com as indicações dos elementos do provável núcleo central da RS no que aponta a pesquisa como essencial na constituição da profissionalidade docente.

*Faltou a vivencia de pesquisa. Eu passei quatro anos sem pesquisar, eu não sei pesquisar (Professora 11).*

Como já mencionado, as representações desses professores de um modo geral, denunciam uma defasagem entre as abordagens teóricas recentes e a prática exercida pelas instituições de ensino na qual provocam um distanciamento da realidade entre escola-universidade, na medida em que reclamam por uma maior articulação teoria-prática. Neste sentido, é fundamental superar a dicotomia teoria-prática oriunda de modelos teóricos ideologicamente construídos e avançando numa direção de teoria como expressão da ação prática visando a sistematização coletiva do conhecimento. Referindo-se a essa dicotomia, Martins (1989, p. 183), explica que “[...] a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática e esta só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado”.

Importante salientar que toda prática pedagógica carrega uma intencionalidade inerente às tendências pedagógicas, que nortearam (e norteiam) a Educação brasileira no quadro de uma sociedade capitalista marcada historicamente pelas desigualdades sócio-econômicas, porque estiveram (e estão) em sintonia com a configuração da sociedade atrelado ao seu momento histórico. Martins (1989, p. 169) explica que estando a “escola inserida num contexto social mais amplo, a sua organização é perpassada pelas contradições inerentes ao modelo social e tende a organizar o seu processo de trabalho pedagógico tal como se organiza o processo de trabalho em geral, dentro da sociedade”.

Entre os desafios para a efetivação de uma formação acadêmica inicial de qualidade, é fundamental pensarmos o professor como um profissional e, como tal, exige que seja preparado para enfrentar os desafios constantes de seu trabalho como denotam os depoimentos desse estudo.

É evidente que a qualidade da formação docente no quadro de uma sociedade movida pela lógica neoliberal, está longe de se alcançar, como lembrado por Morgado (2005, p. 113) ao dizer que nem todas as instituições de ensino estão em condições de garantir os critérios de qualidades na formação de educadores por prevalecer a mercadorização na oferta dessa formação. Também questionam a qualidade dessa formação Ens e Gisi (2011, p. 31), em razão da multiplicidade de cursos oferecidos na atualidade para formar o professor da Educação Básica, bem como Gatti e Barreto (2009 apud GATTI, 2011, p. 209) ao apontarem o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, especialmente quanto à oferta de cursos em Pedagogia, a qual que praticamente dobrou, (94%). Esses dados remetem a pensar nas condições da profissionalidade dos egressos desses cursos.

O argumento de alerta de Gatti (2011, p. 206) ao discutir a questão docente no âmbito da formação e profissionalização de professores para educação básica, é evidente:

Sabemos que um curso de graduação não tem condições de formar completamente um profissional, mas é de sua responsabilidade oferecer uma formação básica adequada e suficiente para que os que dele saem possam se inserir no trabalho com condições de atuar e aperfeiçoar-se constantemente a partir de uma boa base formativa inicial. Quando está é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes. Portanto, a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam.

Isto posto, é preciso enxergar os aspectos das melhorias apontadas por forças dessas representações para contemplar uma formação inicial mais adequada à realidade profissional como expressão de um pedido de “socorro” às IES no sentido de reverterem a configuração curricular em que essa formação está sustentada, bem como quanto aos os princípios epistemológicos que devem fundamentar as práticas, entre outros aspectos, os quais parecem não estar bem equacionados para um bom desenvolvimento da profissionalidade docente para atuação nas escolas.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sintetizada, as representações sociais identificadas neste estudo no tocante à formação inicial nos diversos aspectos abordados, desde as contribuições, fragilidades e as melhorias, bem como a análise das evocações quando priorizam a necessidade de formação continuada para suprir suas necessidades de imediato, podem resumir a convicção por parte dos participantes quanto à formação insuficiente para preparar adequadamente o professor no sentido de que lhe seja facilitado o processo de inserção profissional, ou seja, que lhes proporcione condições de profissionalidade para o exercício profissional no início da carreira docente.

Frente a esses resultados e à complexidade da formação docente inicial, para que possa dialogar com realidade do espaço escolar no sentido de compreendê-la e interpretá-la adequadamente, destaco as deficiências imputadas e identificadas nessa formação as quais desencadeiam no professor iniciante uma espécie de “choque com a realidade”, o que revela a disparidade entre a formação que recebeu e o cotidiano escolar de seu trabalho. Marcelo Garcia (1999, p. 64) observa que “tradicionalmente, se tem considerado o período de inserção profissional na docência segundo um modelo “nade ou afunde”, ou como eu mesmo denominei em outro trabalho, “aterrize como puder”.

Assim, ao tomar como base as características próprias do período de iniciação à docência, não se pode esquecer que a entrada do professor iniciante no contexto escolar contemporâneo, ocorre, geralmente, em contextos complexos que lhe exige profissionalidade no âmbito pedagógico, político e social para lidar com as situações que enfrenta.

Tendo sido o problema que orientou esse estudo o de investigar: Quais as interfaces entre políticas educacionais e formação inicial são evocadas nas RS de professores iniciantes da rede municipal de Curitiba/PR sobre profissionalidade docente? E para responder ao mesmo definido como objetivo geral o de analisar as interfaces entre políticas de formação de professores e a formação inicial evocadas na RS de professores iniciantes sobre profissionalidade docente, sumarizo a seguir os principais resultados.

Foi possível verificar que os vocábulos evocados no teste de evocação, presentes no NC, “**compromisso, estudo, ética, formação continuada, paciência, pesquisa e responsabilidade**”, alguns deles dialogam com as políticas de formação inicial de professores, ficou evidente a convicção dos participantes, professores iniciantes, da necessidade de formação continuada para assegurar a profissionalidade docente na etapa de inserção profissional.

Esse aspecto denuncia a fragilidade dos cursos de formação inicial, a qual foi percebida pelos participantes como superficial e distante da realidade da escola, pois não respondem aos reais anseios e necessidades com que se deparam no exercício da profissão.

Portanto, é fundamental que os envolvidos com a oferta da formação inicial (IES, professores, por exemplo) se preocupem em desenvolver habilidades, atitudes, valores, conhecimentos, aspectos que constituem a profissionalidade docente para que os alunos, futuros professores possam responder adequadamente aos desafios postos pelo e no sistema educativo. Esse quadro aponta para a necessidade de se repensar a formação inicial desses profissionais o que conduz a que se repensem critica e responsavelmente os currículos para a licenciatura de Pedagogia.

Para tanto, é necessário que as instituições formadoras propiciem condições para uma formação inicial comprometida com a qualificação de profissionais da Educação na qual se evidencie a dimensão transformadora relacionada à sua profissionalidade, formando professores como agentes sociais e conscientes do seu papel ético, político e social da/na docência e do seu desenvolvimento profissional para que desse modo se qualifique o processo ensino-aprendizagem que precisam conduzir em seu trabalho.

Considero que uma formação comprometida com a emancipação dos indivíduos, precisa mergulhar na complexidade da escola contemporânea no sentido de compreendê-la e interpretá-la adequadamente para que assim possa possibilitar práticas formativas mais integradas à realidade escolar. Como diz Imbernón (2002, p. 61) essas instituições formadoras “devem ser instituições vivas, promotoras da mudança e da inovação”. Para tanto, é fundamental a efetivação de políticas que assegurem uma formação de professores que instigue a apropriação de estratégias e processos de inovação, sendo necessário caminhar, como diz Silva (2011, p. 342) “no sentido de superação da fragmentação curricular e voltar-se para a afirmação de práticas integradas e integradoras pode se traduzir numa vivência de aprendizagens coletivas plurais”.

Isso implica pensar em “governo da educação”, como nos diz Tedesco<sup>54</sup> (2010, p. 20, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2001, p. 13), e que segundo o autor, supõe uma mudança conceitual respeitável, em que as políticas de formação docente sejam na íntegra, políticas de governo e não programas esparsos que configuram a insuficiência dessa formação.

---

<sup>54</sup> TEDESCO, Juan Carlo. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO-IIEPE, 2010. p. 19-26.

Enfim, o que mais inquieta e desafia ao se pensar nas condições da profissionalidade do professor iniciante para lidar com o real, é o fato de que apesar de termos legislações regulamentando a formação, ainda precisamos avançar muito na qualidade dessa formação inicial para que a licenciatura ofereça reais condições de profissionalidade aos que a frequentam, pois “quando esta é falha o desempenho profissional sofrerá, e sofrerá o trabalhador, no caso o professor, que terá de sobrepujar várias lacunas e dificuldades que se farão presentes” (GATTI, 2011, p. 206).

Para tanto, esta pesquisa torna-se a primeira etapa de outros estudos necessários à compreensão dos significados e das necessidades de ações que se voltem à formação desse profissional no espaço/tempo de sua graduação e da escola. Nesse sentido, assumo o compromisso de apresentá-la na Rede Municipal de Curitiba, apoiada nos pressupostos da TRS que reside em “[...] interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380) com objetivo que esta seja tomada pela SME como subsídio para se pensar em programas de inserção profissional que acolham o professor iniciante, ou mesmo para outras intervenções mais pontuais com relação à entrada do profissional docente na rede em início de carreira. Ou ainda, provocar reflexões sobre a necessidade de instigarem a formulação de políticas de formação de professores e propostas de cursos orientados à produção de conhecimentos para o exercício da docência, mais condizentes com a realidade da escola contemporânea em sua amplitude.

## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD**. BR. 2011: Relatório analítico da aprendizagem a distancia no Brasil, 2012. Disponível em: <[HTTP://WWW.abed.org.br/censoaed/CensoEaDbr0809\\_portugues.pdf](http://www.abed.org.br/censoaed/CensoEaDbr0809_portugues.pdf)>. Acesso em: out. 2013.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 22 de maio/2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: Sousa, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. (Org.). **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª Edição. São Paulo, Thomson, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

AMARAL, Claudia Letícia de Castro do.; KEHLER, Gabriel dos Santos.; FERREIRA, Liliana Soares. Implicações da gestão escolar democrática no trabalho dos professores. In: LARA, Ângela Mara de Barros; DEITOS, Roberto Antonio. (Org.). **Políticas educacionais: um exame de proposições e reformas educacionais**. Cascavel: Unioeste, 2012. p. 263-290.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 a 2000. In.: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, ago./dez. 2009. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/1>>. Acesso em: 28 set. 2013.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, jan./abr. 2012. p.112-129

ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador sob os impactos das reformas e mudanças do mundo contemporâneo. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; HOBOLD, Márcia de Souza. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.18, n. 32, p. 83-93, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.revistadafaeaba.uneb.br/>. Acesso em: 02 set. 2013.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. Dez. 2001 v. 1 n. 2, p. 99-16. Disponível em: <HTTP://www.currículosemfronteiras.org>.

BARDIN, Louise. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 34, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat. 1996.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 18 mar. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário oficial da 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf) >. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., 4 mar. 2002.

Seção 1, p. 8. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) . Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior- Capes, no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p.1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 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, 12 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2336-leis>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=60:decreto-no-5800-08062006-decreto&catid=14:decretos&Itemid=44](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:decreto-no-5800-08062006-decreto&catid=14:decretos&Itemid=44)> . Acesso em: Jan. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2012.

BRASIL. Lei n.12.796, de 04 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 02 abril 2013.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação dos profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008, p.167-194

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 51-71, dez. 2009.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; WACHELKE, João Fernando Rech.; AGUIAR, Adriana de. Desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais em jornadas internacionais de 1998 a 2005. In: Moreira ASP, Camargo B. (Orgs.). **Contribuições para a**

**teoria e o método de estudo das representações sociais.** João Pessoa, PB: UFPB, 2007. p.181-202.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da formação de professores no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-104.

CHARLOT, Bernad. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, v. 30, p. 17 – 31, jul./dez. 2008.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 27-42.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Concepções de formação continuada de professores. In: **Fórum permanente de formação continuada de professores 2004.** Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/forumfcp/artigo1>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, set, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>>. Acesso em: 26 de mar. 2013.

DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DONATO, Sueli Pereira; MESQUIDA, Peri. Perspectivas da educação na sociedade de mercado: a educação em crise ou a crise da educação? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, 2013 Curitiba. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. **Anais...** Curitiba:Champagnat, 2013. p.11500-11517. ISSN:2176.1396

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES** [online], Campinas, SP, vol.29, n.78, maio/ago. 2009 p. 201-215.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. **IPEA - Para a Década de 90: Prioridades e Perspectivas de Políticas Públicas**, Brasília, DF, IPEA, 1990. vol. 4: Políticas Sociais e Organização do Trabalho.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf)>. Acesso em: 08 out. 2013.

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: Champagnat, 2011. p.79-100

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docente**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 125-140.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes. Políticas Educacionais no Brasil e a Formação de Professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 25-49

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

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

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciatura em pedagogia e biologia. ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docente**. Curitiba: Champagnat, 2009, p.125 -140.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. Profissão de quem professa? Representações sobre profissão do professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 107-129, 2009a.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 9, n. 28, p.467-480, set./dez. 2009.

EYNG, Ana Maria. Currículo Escolar. Curitiba: Ibepex, 2007.

EYNG, Ana Maria. Projeto pedagógico institucional: a relação dialógica entre planejamento e avaliação institucionais. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria de Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. p. 162-208.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. 193 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná –PUCPR, Curitiba, 2013.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil e no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009. p. 237-252.



FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas públicas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FILGUEIRA, Luiz. O neoliberalismo do Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. (Orgs). **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2006. p. 179-206.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade de educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n.78, maio/ago. 2009. p.153-177.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. Especial. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In.: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65 – 80.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 73-102.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBFP**, Brasília, DF, vol. 1, n.1, p. 90-102, maio. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

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

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GATTI, Bernadete Angelina. Organização de GARCIA, Walter E. **Perfis da educação**: textos selecionados de Bernadete A. Gatti. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.205-220.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-342.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p.63-92.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 10-16.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDUA, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Arucélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p.17-47

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, SP, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto, PT: Porto editora, 1992. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco Munoz. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco Munoz. A formação de professores e o desenvolvimento do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel G. Arroyo. p. 299-313.

IMBERNÓN, Francisco Munoz. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2013.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís et al. (Org.). **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p.11-26.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Revista Temas em Psicologia**, vol. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17- 44.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

LICHTENECKER, Schmoel Margarete. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para assunção da profissão docente**. 251f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, RS, 2010.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissionalização e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente.** ¿Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação: século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Políticas de inserción em la docência:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente: el profesora principiante: inserción a la docencia. Barcelona, OCTAEDRO, 2008. p. 7-58.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, PT, v. 8, p. 78-22, jan./abr. 2009.

MARCHESE, Rosana Saliner Acosta; PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Representação social do ensinar de professores de uma rede municipal. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul - IX ANPED SUL, 2012 - A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. **Anais...** Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos>>. Acesso em: 10 set. 2013.

MARIN, Alda Junqueira; BIANCHINI, Noemi; formação de professores, trabalho docente no ensino superior e mercado de trabalho. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 45-58, jan./abr. 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica / didática prática.** Para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 1989. (Coleção magistério em ação).

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MAÚES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec – Abrasco, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores: **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <[www.pucsp.br/ecurriculum](http://www.pucsp.br/ecurriculum)>. Acessado em: 15 fev. 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio F. M. (Org). **Currículo:** políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2001, p 81-96.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Revista Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Prefacio da obra. In: Jovchelocitch, Sandra; Guareschi, P. (Orgs.). In: **Textos em Representações Sociais**, Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução do inglês de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NASCIMENTO-SCCIHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Brigido Vizeu. Psicologia social, representações e métodos. **Revista Temas em Psicologia da SBP**, São Paulo, vol. 8, n. 3, p.287-299, 2000.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nocoletti. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, DF, v. 87, n. 117, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. **Vida de Professores**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra concedida ao SINPRO-SP – Sindicato dos Professores de SP, 2007. Disponível em: <[http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.)

**Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política, crise da escola e a promoção de justiça social. In.: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 26. n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 4, n.9 p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica.** **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

PACIEVITCH, Thais. **Educação básica de qualidade social: direitos humanos nas políticas e práticas no contexto das escolas públicas.** 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.** 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 300f. **Tese** (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná / PUCPR. Curitiba, PR, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em revista.** Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.25- 60.

PÉREZ TAPIAS, José Antonio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e incertezas**

**sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. Tradução de Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel G. Arroyo. 299 – 313p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um processo integrado. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia? O papel da universidade.** Campinas, SP: Papirus. 2006. p. 67 – 88.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. **Grupo de pesquisa: Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais (POFORS).** Disponível em: < <http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/projetospesquisa.php>>. Acesso em: 10 set. de 2013.

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

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaura Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar professor: profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional,** Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez 2006.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SANTOS, Maria Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política.** 1ª. ed. São Paulo: Cortez/Autores

Associados, 1983.

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1986.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 90. **Educar**, Curitiba, PR, n. 24, p. 177-193, 2004.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.325-345.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação básica: algumas aproximações. **Cad. Cedec**, Campinas, SP, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 maio 2013.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Clarilza Prado et al. As representações sociais da escola do passado: memória, identidade e trajetórias profissionais de professores. In: PARDAL, Luis. et al. **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro, PT: Ed. Univ. Aveiro, 2007. p. 97-104.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 15 -54.

TEDESCO, Juan Carlo. Presentación. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2010. p. 19-26.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

VÈRGES, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações - EVOC: manual**. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.] 2002.

VÈRGES, Pierre. **L'évocation de l'argent: une methode pour la definition du noyau central de la representation**. Bulletin de Psychologie, n. 45, 1992. p. 203-209.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.



VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenário de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro ; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p.13-46.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

WACHELKE, João Fernando Rech.; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2.ed. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Orgs.). **Políticas educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre, RS: Redes Editora, 2010. p.49-62.

**APÊNDICE A – CARTA-CONVITE**

**Caro (a) colega professor (a),**

Sou professora, assim como você. Atualmente, trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental e estou fazendo o curso de Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Para conclusão desse curso, necessito realizar uma pesquisa empírica, cujo tema optei por pesquisar nas representações sociais de professores iniciantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Curitiba/PR (1º ao 5º ano), o potencial/impacto da formação inicial (licenciaturas) nos processos de re (construção) da profissionalidade docente para responder aos desafios postos pela realidade da escola contemporânea”. Assim, **o CRITÉRIO DE PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA é “Ser professor (a) em fase inicial de carreira da 1ª etapa do Ensino Fundamental”. Saliento que estar atuando na profissão como docente há menos de 06 anos, é REQUISITO essencial p/ participar.**

Ressalto que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba já está ciente sobre essa pesquisa mediante autorização já concedida à essa escola. Mas agora, solicito encarecidamente a sua valiosa contribuição para realização dessa investigação. Caso concorde e se enquadra nesse perfil, favor preencher os dados abaixo para facilitar o contato e aplicação do instrumento de coleta de dados.

Desde já, expresso os meus sinceros agradecimentos por toda sua atenção e colaboração e me coloco ao seu dispor para eventuais esclarecimentos e, entendo desde já, o convite para assistir a defesa.

**CONTATO:**

Nome: \_\_\_\_\_

E.mail: \_\_\_\_\_ **Celular:** \_\_\_\_\_

**Nome da ESCOLA:** \_\_\_\_\_

---

**Prof.<sup>a</sup> Sueli Pereira Donato**  
**Mestranda em Educação pela PUC/PR**  
**sueli.donato@gmail.com / Celular: (41) 8867-9101**

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) ESCOLA \_\_\_\_\_

3) Sexo: ( ) F ( ) M Idade: \_\_\_\_\_ anos.

4) Estado civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Viúvo(a)  
( ) Divorciado(a) ( ) União estável ( ) Outro. Qual?

5) Formação acadêmica:

( ) Graduação, Ensino Superior. Qual (is)? \_\_\_\_\_  
( ) Especialização (Pós-Graduação)  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado

6) Durante o curso de Graduação, quanto tempo você estagiou? \_\_\_\_\_

Seu estágio foi realizado em escola(s) da rede de ensino:

( ) Pública ( ) Privada

7) Durante a graduação, você foi aluna PIBIC, ou seja, participou do Programa de Iniciação Científica (PIBIC)?

( ) Sim ( ) Não

8) Há quanto tempo exerce a profissão docente (MAGISTÉRIO):

( ) Até 1 ano ( ) Entre 1 e 3 anos ( ) De 3 a 6 anos

09) Indique o Ano de INGRESSO na rede municipal de ensino de Curitiba/PR: \_\_\_\_\_.

10) Série / Ano de atuação no ensino fundamental nessa escola como professora atualmente:

( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano

11) Formação acadêmica dos Pais:

### MÃE

( ) Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado

### PAI

( ) Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) Ensino Superior  
( ) Mestrado  
( ) Doutorado

## APÊNDICE C – ROTEIRO DO TSEDE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRA

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

### ROTEIRO PARA A ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRA

1) Escreva nos retângulos as primeiras quatro palavras que vêm à sua mente quando se fala a expressão indutora “PROFISSIONALIDADE DOCENTE”.


<p><b>AGORA, ENUMERE-AS POR ODEM DE IMPORTÂNCIA PARA VOCÊ, OU SEJA:</b></p> <p><b>1 =MUITO IMPORTANTE</b></p> <p><b>2 =IMPORTANTE</b></p> <p><b>3 =POUCO IMPORTANTE</b></p> <p><b>4 =MENOS IMPORTANTE</b></p> <p><b>5 = POUQUÍSSIMO IMPORTANTE</b></p>
--

1ª) Agora, dentre essas palavras acima, **ESCREVA** a que você considerou **MAIS IMPORTANTE**:

--



1b) Justifique a **ESCOLHA** da palavra que você considerou **MAIS IMPORTANTE**?

---

1c) Agora, por favor, escreva uma **FRASE** utilizando a **PALAVRA** que você considerou **MAIS IMPORTANTE** relacionando-a com o termo ditado anteriormente “PROFISSIONALIDADE DOCENTE”.

---

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Indique três aspectos que causam tensões em sua prática enquanto professora iniciante?
- 2) Indique três aspectos que causam descobertas em sua prática enquanto professora iniciante?
- 3) Como sua formação inicial contribuiu (ou não) para o enfrentamento das tensões e descobertas postas pela inserção profissional na escola contemporânea? Em que aspectos, explique?
- 4) Ainda com relação a sua formação inicial, que (ais) aspecto(s) você ressaltaria como sugestão para contribuir na melhoria da inserção profissional?
- 5) Durante esse período de inserção profissional, você tem recebido apoio?
  - Se sim, como você tem recebido? De quem?
  - Se não. Porque você acha que não recebe apoio?
- 6) O que você valoriza em seu trabalho? Indique conhecimentos, características, qualidades, habilidades exigidas, atitudes e valores que você considera fundamental para ser professor hoje. Elementos atribuídos à profissionalidade docente
- 9) Você deseja continuar na profissão? Justifique sua resposta.

## APÊNDICE E – *CORPUS* FINAL DO ARQUIVO PROFOME

QTDE	1ª EVOCAÇÃO	2ª EVOCAÇÃO	3ª EVOCAÇÃO	4ª EVOCAÇÃO	5ª EVOCAÇÃO
00 01	DESVALORIZACAO	FALTA COMPROMISSO	SOBRECARGA	ESFORCADA	DEDICADA
00 02	COMPROMISSO	APTIDAO	CARISMA	RESPONSABILIDADE	IDENTIDADE
00 03	INSTRUTOR	PESQUISA	EXEMPLO	ETICA	TRANSFORMADOR
00 04	RESPONSABILIDADE	CONFIANCA	RESPEITO	AMOR	SABEDORIA
00 05	FORMACAOCONTINUADA	MESTRADO	DOCTORADO	FORMACAOCONTINUADA	COMPROMISSO
00 06	PROFISSIONAL	PRATICA	ATUACAO	EXPERIENCIA	MEDIACAO
00 07	DIFICULDADE	EXPERIENCIA	EXPERIENCIA	FORMACAOACADEMICA	CONVIVENCIA
00 08	BUSCAR	APRENDER	APRENDER	CONTÍNUO	
00 09	EDUCACAO	ESTUDO	PREPARACAOPROFISSIONAL	PESQUISA	DEDICACAO
00 10	FORMACAOCONTINUADA	APERFEICOAMENTO	ASSIDUIDADE	FORMACAOCONTINUADA	FORMACAOCONTINUADA
00 11	ETICA	COMPROMISSO	RENOVACAO	CAPACITACAO	ASSIDUIDADE
00 12	DIFICULDADE	RESPONSABILIDADE	DESAFIADOR	STRESS	ANGUSTIA
00 13	FORMACAOCONTINUADA	AUTOAVALIACAO	PLANEJAMENTO	CARREIRA	ESTUDO
00 14	FORMACAOCONTINUADA	FORMACAOCONTINUADA	ESTUDO	APRIMORAMENTO	DEDICACAO
00 15	INTENCAO	PRATICA	ESTUDO	DEDICACAO	RENOVACAO
00 16	PESQUISA	ENCANTAMENTO	PACIENCIA	FORMACAOCONTINUADA	FOCO
00 17	RESPEITO	ETICA	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	PONTUALIDADE
00 18	PESQUISA	ORGANIZACAO	RESPONSABILIDADE	INVESTIMENTO	COMPROMISSO
00 19	COMPROMISSO	COLABORACAO	ASSIDUIDADE	GENEROSIDADE	PARTICIPACAO
00 20	DESPREPARO	DESANIMO	GARRA	AMOR	AUTONOMIA
00 21	FORMACAOCONTINUADA	SALARIO	VIVENCIA	PRAZER	SATISFACAOPROFISSIONAL
00 22	COMPROMISSO	CONHECIMENTO	DISCERNIMENTO	REFLEXAO	PRATICA
00 23	COMPROMISSO	DEDICACAO	ESTUDO	PACIENCIA	AMOR
00 24	SERIEDADE	COMPROMISSO	COMPETENCIA	ETICA	DEDICACAO
00 25	ESTUDO	FORMACAOCONTINUADA	PREPARACAOPROFISSIONAL	LEITURA	DOM
00 26	GENTE	VER	OUVIR	SABER	POSSIBILITAR

00 27	PROFISSAO	PROFESSOR	CARREIRA	PROFISSIONAL	EDUCACAO
00 28	RESPONSABILIDADE	ETICA	TEMPO	COOPERACAO	ESTUDO
00 29	DISCIPLINA	PESQUISA	CONHECIMENTO	EXPERIENCIA	FORMACAOACADEMICA
00 30	ETICA	CRITICIDADE	DETERMINACAO	PONDERAR	PONTUALIDADE
00 31	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	DEDICACAO	RESPEITO	DIDATICA
00 32	COMPROMISSO	ETICA	RESPEITO	HORARIO	ORGANIZACAO
00 33	PESQUISA	ESTUDO	DEDICACAO	RESPEITO	PERSISTENCIA
00 34	DEDICACAO	ESTUDO	PACIENCIA	ORGANIZACAO	PLANEJAMENTO
00 35	CORDIALIDADE	PONTUALIDADE	CUMPRIRREGRAS	ETICA	EMPENHO
00 36	EDUCACAO	ORGANIZACAO	COMPETENCIA	REALIZACAO	CONHECIMENTO
00 37	FORMACAOACADEMICA	ESTUDO	ETICA	PESQUISA	DISCIPLINA
00 38	CIENCIA	DISCRICAO	LICAO	FUNDAMENTO	ETICA
00 39	PACIENCIA	PESQUISA	AUTO AVALIACAO	PLANEJAMENTO	ORGANIZACAO
00 40	RECONHECIMENTO	INOVACAO	CRIATIVIDADE	RESPONSABILIDADE	COMPREENSAO

**APÊNDICE F – CORPUS FINAL DO ARQUIVO PROFOMI**

QTDE	1ª ORDEM	2ª ORDEM	3ª ORDEM	4ª ORDEM	5ª ORDEM
00 01	FALTA COMPROMISSO	DEDICADA	SOBRECARGA	ESFORCADA	DESVALORIZADA
00 02	COMPROMISSO	APTIDAO	CARISMA	RESPONSABILIDADE	IDENTIDADE
00 03	INSTRUTOR	PESQUISA	ETICA	TRANSFORMADOR	EXEMPLO
00 04	RESPONSABILIDADE	CONFIANCA	RESPEITO	SABEDORIA	AMOR
00 05	COMPROMISSO	FORMACAOCONTINUADA	FORMACAOCONTINUADA	MESTRADO	DOUTORADO
00 06	PRATICAPEDAGOGICA	EXPERIENCIA	ATUACAO	PROFISSIONAL	MEDIACAO
00 07	EXPERIENCIA	EXPERIENCIA	FORMACAOACADEMICA	DIFICULDADE	CONVIVENCIA
00 08	CONTÍNUO	BUSCAR	APRENDER	APRENDER	
00 09	PREPARACAOPROFISSIONAL	ESTUDO	PESQUISA	DEDICAO	EDUCACAO
00 10	FORMACAOCONTINUADA	ASSIDUIDADE	APERFEICOAMENTO	FORMACAOCONTINUADA	FORMACAOCONTINUADA
00 11	ETICA	CAPACITACAO	COMPROMISSO	RENOVACAO	ASSIDUIDADE
00 12	STRESS	ANGUSTIA	DIFICULDADE	RESPONSABILIDADE	DESAFIADOR
00 13	AUTOAVALIACAO	FORMACAOCONTINUADA	ESTUDO	CARREIRA	PLANEJAMENTO
00 14	FORMACAOCONTINUADA	FORMACAOCONTINUADA	ESTUDO	APRIMORAMENTO	DEDICACAO
00 15	PRATICAPEDAGOGICA	DEDICACAO	ESTUDO	INTENCAO	RENOVACAO
00 16	PESQUISA	ENCANTAMENTO	FOCO	FORMACAOCONTINUADA	PACIENCIA
00 17	ETICA	RESPEITO	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	PONTUALIDADE
00 18	PESQUISA	INVESTIMENTO	COMPROMISSO	ORGANIZACAO	RESPONSABILIDADE
00 19	GENEROSIDADE	COLABORACAO	COMPROMISSO	PARTICIPACAO	ASSIDUIDADE
00 20	GARRA	AUTONOMIA	DESPREPARO	AMOR	DESANIMO
00 21	SATISFACAOPROFISSIONAL	SALARIO	VIVENCIA	PAZER	FORMACAOCONTINUADA
00 22	COMPROMISSO	DISCERNIMENTO	CONHECIMENTO	REFLEXAO	PRATICAPEDAGOGICA
00 23	DEDICACAO	ESTUDO	COMPROMISSO	PACIENCIA	AMOR
00 24	COMPROMISSO	COMPETENCIA	SERIEDADE	ETICA	DEDICACAO
00 25	FORMACAOCONTINUADA	ESTUDO	LEITURA	DOM	PREPARACAO SABER
00 26	POSSIBILITAR	GENTE	VER	OUVIR	
00 27	PROFISSIONAL	EDUCACAO	CARREIRA	PROFESSOR	PROFISSAO



00 28	ETICA	RESPONSABILIDADE	TEMPO	ESTUDO	COOEPRACAO
00 29	FORMACAOACADEMICA	DISCIPLINA	PESQUISA	CONHECIMENTO	EXPERIENCIA
00 30	ETICA	CRITICIDADE	PONTUALIDADE	DETERMINACAO	PONDERAR
00 31	RESPONSABILIDADE	COMPROMISSO	DEDICACAO	RESPEITO	DIDATICA
00 32	COMPROMISSO	ETICA	RESPEITO	HORARIO	ORGANIZACAO
00 33	PESQUISA	ESTUDO	DEDICACAO	PERSISTENCIA	RESPEITO
00 34	ESTUDO	DEDICACAO	PLANEJAMENTO	ORGANIZACAO	PACIENCIA
00 35	ETICA	EMPENHO	CUMPRIRREGRAS	PONTUALIDADE	CORDIALIDADE
00 36	CONHECIMENTO	COMPETENCIA	EDUCACAO	ORGANIZACAO	REALIZACAO
00 37	ETICA	DISCIPLINA	PESQUISA	FORMACAOACADEMICA	ESTUDO
00 38	CIENCIA	LICAO	ETICA	FUNDAMENTO	DISCRICAO
00 39	PACIENCIA	AUTO AVALIACAO	PESQUISA	PLANEJAMENTO	ORGANIZACAO
00 40	RESPONSABILIDADE	COMPREENSAO	CRIATIVIDADE	RECONHECIMENTO	INOVACAO

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ na  
 cionalidade, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_ anos, estado  
 civil \_\_\_\_\_, residente \_\_\_\_\_ à  
 \_\_\_\_\_, documento de  
 identidade (RG) sob o nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar  
 de um estudo denominado: **“Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes”**, cujo objetivo geral é “Analisar as representações sociais de professores iniciantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental da rede municipal de Curitiba/PR o potencial da formação inicial no contexto das políticas de formação de professores, nos processos de (re) construção da sua profissionalidade no enfrentamento das dificuldades postas pela inserção profissional na escola contemporânea”.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário sobre meu perfil, participar de um teste de associação livre de palavras e/ou expressões elaborada pelos pesquisadores e uma entrevista semi-estruturada. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: ter acesso às considerações finais contidas na dissertação ou qualquer outra informação relativa ao processo de desenvolvimento da presente pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato. Assim, ao integrar esse estudo, estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado (a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Romilda Teodora Ens da PUCPR, orientadora da pesquisa e Sueli Pereira Donato, Mestranda da PUCPR e, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41)8867-9101; (41)3271-2486. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, **tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.**

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um *email* para nep@pucpr.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

\_\_\_\_\_  
**Prof.ª Dr.ª Romilda Teodora Ens**  
**Pesquisadora Responsável - Orientadora**

\_\_\_\_\_  
**Sueli Pereira Donato**  
**Aluna Mestranda - PUCPR**

**Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR**

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA CONCEDIDA PELA PREFEITURA  
DO MUNICÍPIO DE CURITIBA/PR**



Prefeitura Municipal de Curitiba  
Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência de Gestão Educacional  
Departamento de Ensino Fundamental  
Gerência Pedagógica  
Av. João Guiberti, 633 7º Andar Torre A  
Alto da Glória  
80238-000 Curitiba PR  
Tel: 41 33600016  
Fax: 41 3368 3047  
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 12 de março de 2013.

**AUTORIZAÇÃO**

Informamos que a pesquisadora, Sueli Pereira Donato aluna, orientada pela professora Ronilda Teodora Ens, está autorizada a realizar pesquisa sobre **“POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM QUESTÃO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES INICIANTE DA ESCOLA BÁSICA”**.

O objetivo da investigação é analisar as representações sociais de professores iniciantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR a respeito dos processos de formação de (re) construção da sua profissionalidade no contexto das políticas de formação inicial de professores.

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo nas seguintes escolas municipais: Escola Municipal Elze Lerner, Escola Municipal Irati, Centro de Educação Integral Issa Naci, Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag, Em Via Torres, Escola Ceramuru, Escola Municipal Sidonio Muretha, Escola Municipal Colônia Augusta, Escola Municipal Dimar Bropohl, Escola Municipal Heitor de Alencar Furtado, Escola Municipal Joaquim Távora, Centro de Educação Integral David Carneiro, Centro de Educação Integral Professora Maria Augusta Jouve, Escola Municipal Nivaldo Braga, Escola Municipal Lapa, Escola Municipal Professor Germano Paciornick, Centro de Educação Integral Érico Veríssimo, Centro de Educação Integral Doutor De Andrade, Escola Municipal Jaguarinaiva, Centro de Educação Integral Romário Martins, Escola Municipal Professor Erasmo Pilotto, Centro de Educação Integral Professor José Wanderley Dias, Centro de Educação Integral Francisco Klemz, Escola Municipal Desembargador Marçal Justen, Escola Municipal São Luiz, Centro de Educação Integral Professora Nair de Macedo, Escola Municipal Doutor Oswaldo Cruz, Centro de Educação Integral Professor Adriano Gustavo Carlos Robine, Centro de Educação Integral Balmino Cesar, Escola Municipal Madre Teresa de Cacadá, Escola Municipal Sady Sousa, Escola Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza, Escola Municipal Professora Augusta Gluck Ritas, Escola Municipal Dona Lulu, Centro de Educação Integral José Lamartine Correa de Oliveira Lyra.

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá à direção da referida escola.

Resgatamos também que a pesquisadora deverá entregar uma cópia da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

  
 Marli Marques Mira  
 Gerente Pedagógica  
 Departamento de Ensino Fundamental  
 Marli Marques Mira  
 Gerência Pedagógica - SME  
 Matrícula 37238