

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Ser Professor: representações sociais de professores**

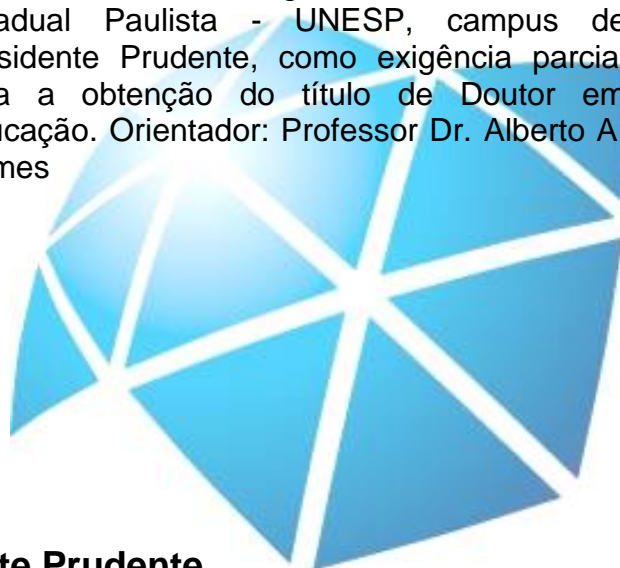


**Presidente Prudente  
2016**

LEILA CLEURI PRYJMA

**Ser Professor: representações sociais de professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Professor Dr. Alberto A. Gomes



**Presidente Prudente  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Pryjma, Leila Cleuri.

P967s Ser professor : representações sociais de professores / Leila Cleuri Pryjma. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016

143f. : il.

Orientador: Alberto de Albuquerque Gomes

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Representação social. 2. Identidade docente. 3. Professor. I. Gomes, Alberto de Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.


BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES  
ORIENTADOR

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. ANTONIO GERALDO M GOMES PIRES  
(UEL)

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. SANDRA REGINA FERREIRA DE OLIVEIRA  
(UEL)

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. ROMILDA TEODORA ENS  
(PUC/PR)

  
\_\_\_\_\_  
PROFA. DRA. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA  
(UNESP/FCT)

  
\_\_\_\_\_  
LEILA CLEURI PRYJMA

Presidente Prudente, 30 de agosto de 2016.

RESULTADO: APROVADO

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu filho, Gabriel Felipe Pujma  
Cardeal Vieira, minha motivação para estudar, força motriz  
que me faz superar os problemas e tornar-me uma pessoa  
melhor a cada dia. Sem ele, minha vida não teria sentido.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao redigir esta página, viajo em minha própria história de vida. Sou fruto das pessoas que conviveram comigo e deixaram suas próprias personalidades em mim. Tenho tanto a agradecer a tantas pessoas que me formaram e contribuíram para meu aprendizado.

Tudo o que eu dissesse seria pouco para agradecer à professora Elsa Maria Mendes Pullin que, amorosamente, olhou para mim, uma mulher com uma máscara forte, dona de si e de seu pequeno mundo, mas que no fundo, não passa de uma criança carente e necessitada de colo. A professora Elsa doou-se, entregou-se, acolheu-me e encaminhou meu caminho na pesquisa e, muitas vezes, meu próprio caminho pessoal. Muito obrigada, Prof. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, por me acolher, por se doar, por me ensinar, por mudar a rota de minha vida. Gratidão eterna.

Quero agradecer ao meu filho que, mesmo tendo a mãe inúmeras vezes ausente soube compreender e dar-me o acolhimento necessário para poder continuar. Sei que, muitas vezes, não foi fácil ser meu filho, mas acredite, tudo foi feito para que eu seja, um dia, motivo de orgulho para você.

Obrigada ao meu marido, Valmir Xavier de Oliveira, que sempre me compreendeu e incentivou. Por trás de qualquer conquista minha, grande ou pequena, tem um grande homem, o Valmir. Ele não mediu forças para me apoiar e me colocar para cima e muitas vezes até para me dar forças para continuar. Saiba que o término do doutorado também só aconteceu porque você me apoiou.

Ao meu professor, orientador, Dr. Alberto de Albuquerque Gomes, pela dedicação, paciência e respeito.

A todos os professores participantes desta pesquisa que prontamente se dispuseram a colocar seus conhecimentos para análise.

Aos meus amigos que sempre tinham uma palavra doce, nas horas difíceis, obrigada Claudio Roberto Ruthes, Sueli Barbosa e Yuki Lopes Tamura.

Agradeço também àqueles que me abandonaram, que me julgaram e que me excluíram de suas vidas, essas pessoas me tornaram forte.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor: Representações Sociais de Professores**. 2016. p.143 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Presidente Prudente.

## **RESUMO**

A docência é um trabalho de interações com traços particulares que a estruturam e o professor configura-se como uma das peças centrais do processo educacional. O “ser professor” envolve características peculiares à docência que desenvolvem sua identidade. Este trabalho se propõe a investigar quais são as representações do “ser professor”, bem como a forma como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros. O exercício da docência envolve uma identidade, na qual se entrelaçam os saberes, as valorações, as expectativas e a figura do professor que se construiu nas tramas da história da humanidade, formando as construções simbólicas da identidade docente. O marco teórico deste trabalho para a análise da identidade docente é o da Teoria das Representações Sociais, mais especificamente o da Teoria do Núcleo Central para compreender como os professores desenham cognitivamente e afetivamente o que é “ser professor”. Defendemos neste trabalho a tese de que as representações sociais do professor sobre si, como profissional, são compartilhadas e fruto de suas práticas e conhecimentos teóricos. Como tal, essas representações instituem um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais acerca da própria vivência pedagógica e dos que lhe são próximos, determinando suas formas de agir no mundo. Essas podem ser estruturas alienantes que sirvam a uma ideologia dominante ou podem ser ainda frutos de uma prática docente reflexiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Os sujeitos dessa pesquisa foram 197 pedagogas, alunas de um curso de especialização *Latu Sensu* em 11 municípios do estado do Paraná; os instrumentos de pesquisa foram um questionário de identificação, dois Testes de Associação Livre de Palavras (ABRIC, 1993, 2000, 2007) com os indutores “Ser professor é...” e “Para os outros, ser professor é...” nas situações de Ordem Média de Evocação e Ordem Média de Importância a fim de desvelarmos o que os professores pensam sobre eles mesmos e o que os professores percebem como os outros caracterizam o ser professor e um questionário com reflexões acerca da profissão docente. As análises das representações sociais sobre “ser professor” nos permitiram compreender não só os elementos que a constituem, mas também a maneira como se identificam e sentem como sua identidade profissional é percebida pelos demais. Os resultados revelaram que as representações sociais do “Ser Professor” possuem como possível núcleo central os elementos “amor”, “doação” e “dedicação”. Em contrapartida, constatamos uma nítida separação com aquelas sobre o que é “Ser Professor para o Outro” para a qual os participantes elencaram “loucura” e “ganha-bem”. As análises da submissão responsável por esse sentido são apresentadas e os limites deste trabalho e sugestões para outros são assinalados.

**Palavras-chave:** representação social, identidade docente, professor.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Teaching: social representations of Teachers**. 2016. p. 143 thesis (doctorate in education) -Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-UNESP-Campus of Presidente Prudente.

## **ABSTRACT**

Teaching is a work of interactions with particular traits that the structure and the professor appears as one of the centerpieces of the educational process. The "teaching" involves peculiar characteristics to the teaching that develop their identity. This work sets out to investigate what are the representations of the "teacher", as well as how teacher's educators perceive themselves and how they believe their profession is perceived by others. The exercise of teaching involves an identity, in which intertwine the knowledge, appraisals, the expectations and the figure of the teacher who built on plots in the history of mankind, forming the symbolic constructions of identity. Theoretical framework of this work for the review of teaching is the identity of the theory of social representations, more specifically the Central Nucleus theory to understand how teachers draw cognitive affectively what is "teaching". We argue in this paper that the social representations of the teacher about you, as a professional, are shared and the fruit of their practices and theoretical knowledge. As such, these representations establish a system of values, ideas and social symbolism about the own pedagogic experience and that you are close, determining their ways to act in the world. These can be alienating structures serving the dominant ideology or can be fruits of a reflective teaching practice. To this end, we conduct an exploratory research of qualitative nature. The subject of this research were 197 pedagogas, students of a *Latu Sensu* specialization course in 11 municipalities in the State of Paraná; the research instruments were an identification questionnaire, two Free Word Association tests (ABRIC, 1993, 2000, 2007) with the inductors "being a teacher is ..." and "To the other, being a teacher is ..." in Order of Average Evocation and average Order Importance in order to desvelarmos the teachers think about themselves and the teachers to see how others characterize the teacher and a questionnaire with reflections about the teaching profession. The analyses of social representations about "teaching" enabled us to understand not only the elements that constitute, but also the way you identify and feel like your professional identity is perceived by the other. The results showed that the social representations of the "Teacher" feature as a possible core elements "love", "donation" and "dedication". On the other hand, we see a clear separation with them about what is "being a teacher for Another" for which participants bleeding cool is "crazy" and "win well". The analyses of this submission are presented and the limits of this study and suggestions for others are marked.

**Keywords:** social representation, identity, professor.



PRYJMA, Leila Cleuri. **Enseignement: les représentations sociales des enseignants.** 2016. thèse de 143 p. (doctorat en éducation) - Universidade Estadual Paulista « Júlio de Mesquita Filho » - UNESP - Campus de Presidente Prudente.

## RÉSUMÉ

L'enseignement est une œuvre d'interactions avec des traits particuliers qui la structure et le professeur apparaît comme l'une des pièces maîtresses du processus éducatif. Le « enseignement » comporte des caractéristiques particulières de l'enseignement qui développent leur identité. Cet ouvrage s'attache à étudier quelles sont les représentations de le « enseignant », ainsi que la façon dont enseignants éducateurs se perçoivent et comment ils croient leur profession est perçu par les autres. L'exercice de l'enseignement implique une identité, en qui s'entrecroisent les connaissances, les évaluations, les attentes et la figure de l'enseignant qui construit sur des parcelles de l'histoire de l'humanité, formant les constructions symboliques de l'identité. Cadre théorique de ce travail pour l'examen de l'enseignement est l'identité de la théorie des représentations sociales, plus particulièrement la théorie du noyau Central pour comprendre comment enseignants tirage cognitif affectif ce qui est « l'enseignement ». Nous faisons valoir dans cet article que les représentations sociales de l'enseignant sur vous, en tant que professionnel, sont partagées et le fruit de leurs pratiques et leurs connaissances théoriques. Par conséquent, ces représentations mettre en place un système de valeurs, idées et symbolisme social sur la propre expérience pédagogique et que vous êtes à proximité, déterminer leurs façons d'agir dans le monde. Ceux-ci peuvent être des structures aliénantes qui dessert l'idéologie dominante ou peuvent être des fruits d'une pratique d'enseignement réflexif. À cette fin, nous effectuons une recherche exploratoire de nature qualitative. L'objet de cette recherche ont été 197 pedagogas, étudiants d'un cours de spécialisation *Latu Sensus* dans 11 municipalités dans l'état du Paraná ; les instruments de recherche étaient un questionnaire d'identification, deux tests de libre Association de mots (ABRIC, 1993, 2000, 2007) avec les inducteurs « enseignant est... » et « D'autre part, étant un enseignant est... » dans l'ordre d'évocation moyenne et moyenne Importance d'ordre afin de desvelarmos les enseignants pensent à eux-mêmes et aux professeurs de voir comment d'autres caractérisent l'enseignant et un questionnaire avec des réflexions sur la profession enseignante. Les analyses des représentations sociales sur « l'enseignement » nous a permis de comprendre non seulement les éléments qui constituent, mais aussi la manière de vous identifiez et de se sentez comme votre identité professionnelle est perçue par l'autre. Les résultats montrent que les représentations sociales de la fonction de « Enseignant » comme base possible éléments « love », « Don » et « dévouement ». En revanche, nous voyons une séparation claire avec eux sur ce qu'il « soit un enseignant pour un autre » pour que les participants cool saignement est « fou » et « gagner bien ». Les analyses de cette présentation sont présentées et les limites de cette étude et des suggestions pour d'autres sont marqués.

**Mots clés :** représentation sociale, identité, professeur.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	24
1.1. PROBLEMATIZANDO O TEMA.....	24
1.2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	29
1.2.1 Produção Sobre o Tema e Abordagens da Área .....	29
1.2.2 Conceito de Identidade .....	35
SEÇÃO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	41
2.1 Construção identitária .....	41
2.2. Identidade profissional docente.....	43
2.3. Políticas públicas .....	45
2.4. Imprensa na propagação das funções e perfil de bons professores .....	54
2.5. Teoria do núcleo central.....	60
2.5.1 A abordagem estrutural .....	63
SEÇÃO 3 - A PESQUISA .....	70
3.1. Cenário da pesquisa .....	71
SEÇÃO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	76
4.1. Avaliações acerca da profissão que exercem .....	80
4.2. Ponderações que fundamentam a análise .....	92
4.3. Ser professor: representações sociais das participantes .....	96
4.4. Ser professor para os outros.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	116
Referências .....	119
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido .....	134
Apêndice B: Identificação do participante: .....	135
Apêndice C: Teste de associação livre de palavras .....	136
Apêndice D: Questionário: reflexões acerca da profissão docente .....	137
Apêndice E: Quadro Síntese de Levantamento realizado junto à CAPES .....	139

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 01** Levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES
- Tabela 02** Produção sobre representações sociais no Brasil de 1988 a 1997
- Tabela 03** Formação Inicial e Competência para o Exercício Docente
- Tabela 04** Avaliação das dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar
- Tabela 05** Força das Razões das Mazelas da Educação no Brasil
- Tabela 06** Leituras, Estudo e Legislação: Auto avaliação das Participantes
- Tabela 07** Características quanto ao ambiente de trabalho.
- Tabela 08** Ser Bom Professor: Opinião das Participantes Condições
- Tabela 09** O Corpus

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 01** Professores: Saberes, Fontes e sua Integração no Trabalho
- Quadro 02** Funções das Representações Sociais
- Quadro 03** Caracterização Geral do núcleo central e periférico das representações sociais
- Quadro 04** Síntese das principais funções do Núcleo Central
- Quadro 05** Funções dos elementos periféricos de uma representação social
- Quadro 06** Estrutura dos Elementos da *RSserprofparamim*
- Quadro 07** Estrutura dos Elementos da *RSserprofparaoutro* (condições OME e OMI)

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** Nuvem  $RSP$  para mim ser prof...
- Figura 02** Árvore máxima da  $RSP$  para mim ser Prof...
- Figura 03** Nuvem da  $RSP$  para o outro, ser professor é....
- Figura 04** Árvore Máxima da  $RSP$  para o outro ser professor é
- Figura 05** As esferas da pertença das representações sociais

*Ser-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceptualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua actividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho*

(NÓVOA, 1995, p.17)

## INTRODUÇÃO

Na “introdução” buscamos apresentar os principais conceitos que fundamentaram nosso trabalho, apresentando a problematização do tema, seus objetivos e a delimitação do estudo, além disso as produções sobre o tema e abordagens da área e o conceito de identidade.

A subseção intitulada “Fundamentação Teórica” apresenta inicialmente o Conceito de Identidade, a Construção Identitária, a Identidade Profissional Docente, subdividida em “Políticas Públicas” e em “A Imprensa na Propagação das Funções e Perfil de Bons Professores” finalizando com a “Teoria do Núcleo Central” a qual enfatiza a abordagem estrutural para estudos no campo das representações sociais, tendo por base a Teoria das Representações Sociais.

Nas próximas três seções tratamos da pesquisa em si, sendo intitulados “A Pesquisa” onde apresentamos o cenário da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados; “Resultados e Discussão” onde apresentamos as avaliações dos participantes acerca da profissão que exercem e “Considerações Finais”., encerrando o trabalho com reflexões sobre o que observamos no estudo empírico, o que encontramos na literatura pertinente, limitações deste estudo e sugestões para trabalhos futuros, na seção Considerações Finais, por estas serem as que dispomos no momento do fechamento deste trabalho.

De antemão, o posicionamento e considerações aqui adotadas não são um fim em si mesmo, mas um caminho que pode ser seguido por outros pesquisadores, num cenário aberto a discussões. Coloco, então para discussão, tanto os caminhos traçados como aqueles que possam ser seguidos. Coloco-me, então, como o sujeito de Serge Moscovici, aquele que se “remodela e categoriza as informações com as quais ele é confrontado e o faz no contexto de um conjunto de relações com os outros indivíduos e, é claro, a respeito de objetos socialmente importantes para ele” (BORNARDI & ROUSSIAU, 1999, p.22).

Destaca Bauman (2005) que a identidade se tornou objeto de interesse quando o mundo ocidental se viu às voltas com a reconfiguração das identidades por conta de fenômenos como a rápida urbanização e a acelerada transformação do modo de produção. Em outras palavras, a cidade tornou-se o palco privilegiado da constituição de novas identidades. Ainda que possamos sugerir que o termo identidade seja motivo de reflexão ao longo do século XIX, nas Ciências Sociais, tornou-se central apenas em meados do século XX. Porém, algumas das questões hoje implicadas na rubrica da identidade não foram inteiramente desconhecidas dos clássicos, como refere Costa (2006, p.93):

De acordo com Lomnitz (2002), quando Weber tratou do status, Marx, da consciência de classe e Durkheim, de representações coletivas, estavam ocupados com nuances desta problemática, que se insinuava já nos séculos dezoito e dezenove.

Questões identitárias têm merecido a atenção das comunidades acadêmicas, como expressam os resultados de levantamentos que realizamos nas plataformas da CAPES e do SciELO Brasil e apresentados na Fundamentação Teórica.

Dubar (1992), assente nos resultados das três investigações que realizou sobre educação pós-escolar, ao analisar formas identitárias e socialização profissional, considerou que a noção de identidade resulta de uma operação dupla de transições que estruturam a socialização profissional dos indivíduos:

A transição 'biográfica' refere-se ao processo temporal de construção da própria identidade social. A transição 'relacional' ou 'estrutural' refere-se às relações entre os atores no seio de um espaço estruturado por algumas regras e equivale ao processo de reconhecimento da identidade profissional e ao de sua evolução (DUBAR, 1992, p. 505. Grifos do autor)

Na maior parte dos ofícios das ciências humanas, particularmente, na profissão de professores, estudos sociológicos têm assinalado uma evolução clara. Afirmam Perrenoud et al. (2001a, p. 11): “Na maior parte dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do status executante para o de profissional”.

Mas que rito é esse?



Na sociedade contemporânea, nomeadamente em nosso país, o professor “precisa enfrentar contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural” (CHARLOT, 2008, p. 17) as quais para serem encaradas não devem comprometer o exercício que os especifica como profissionais, isto é, o de ensinar (ROLDÃO, 2007). O exercício da docência é construído pela/na trama das diversas experiências pessoais, e nas quais

[...] entrelaçam-se saberes, práticas e rituais, transmitidos de geração a geração, e recriados diariamente pelos sujeitos, expressam as opiniões, atitudes, expectativas, valorizações, imagens e significações dos próprios docentes sobre os aspectos substantivos de sua atividade e do contexto no qual ela se realiza, além de expressar a pertinência a determinado grupo social (SEIDMAN et al., 2012, 43).

Explicam essas autoras que “a figura do professor construída ao longo da história da humanidade está presente nos registros de aprendizagem de cada um de nós sob as mais diversas roupagens” (SEIDMAN et al., 2012, p.43). Em cada um de nós, o registro da figura do professor é trespassado pelo efeito das matrizes que se foram constituindo ao longo da história e que prevaleceram na memória social.

Por admitirmos que todas essas figuras estão presentes “na constituição identitária do professor contemporâneo, como construções simbólicas” (SEIDMAN et al., 2012, p.43) escolhemos por marco teórico para análise da identidade desse profissional a Teoria das Representações Sociais, sem contudo deixarmos de considerar outras formas de abordagem a essa temática.

Questões identitárias têm merecido a atenção das comunidades acadêmicas. Sousa Santos (2000), Hall (2000), Bauman (2005), Dubar (2005) frequentemente têm sido utilizados no suporte de produções acadêmicas (GERGOLIN, 2008; REIS, 2011; CHARLOT, 2005), visto que essa busca da identidade profissional é um dos aspectos das várias identidades que cada indivíduo possui. Essa identidade pode ser estruturada através do imaginário, da existência de uma sociedade possuída pelas crenças que a permeiam; assim, quando se pensa na identidade do “ser professor” implica em reconhecê-la como um conjunto de comportamentos, habilidades, competências e valores que constituem a especificidade de *ser professor* que

envolve a sua temporalidade na relação com o campo semântico das formas de expressão das identidades.

Uma identidade profissional do “ser professor” é construída no contexto sociopolítico, envolve o espaço de construção e significado social da profissão, constrói-se sobre os saberes profissionais e perpassa toda a vida profissional, desde a escolha da profissão, passa pela formação inicial e pelos diferentes espaços nos quais se desenvolve a profissão, por fim, confere o significado que o professor confere à docência. Trata-se, portanto, muito mais do que uma simples definição, envolve histórias de vida, o ser e o fazer docente.

As representações sociais são elementos simbólicos através das quais os sujeitos se expressam mediante o uso de palavras, ou seja, explicitam o que pensam, como percebem o objeto em estudo. As representações sociais são ancoradas no âmbito das situações reais e concretas dos indivíduos que a elencam. Sabendo desses conceitos, é necessário problematizar e delimitar o tema aqui estudado. Concordamos com Tardif e Lessard (2009) quando afirmam: “[...] a docência enquanto ocupação, possui na maior parte das sociedades modernas avançadas, marcas típicas e recorrentes” (p. 11).

*A teoria cumpre a mesma função que a rede para um equilibrista. O equilibrista necessita ter como sustentação a rede para inventar piruetas no fio onde caminha*

Fernández (2001, apud SCOZ, 2011, p. 25).

## 1.1. PROBLEMATIZANDO O TEMA

O ensino nas escolas acontece em espaços específicos perpassado por “relações de poder que modelam tanto o trabalho dos professores como o dos pesquisadores” (CATANI, 1998, p. 10). No dinamismo dessas relações, os professores, enquanto seres que pensam, agem e sentem, constituem representações sociais resultantes da interação dialética entre o social e o sujeito (COSTA; ALMEIDA, 1999). Entre essas representações as que configuram a identidade profissional do sujeito pela “confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento” (SCOZ, 2011, p. 26).

No caso deste estudo, para compreender como professores desenham cognitiva e afetivamente, bem como avaliam o que é “ser professor”, optamos pela abordagem psicossocial, especificamente pela Teoria das Representações Sociais, conforme proposto por Serge Moscovici. Justificamos o que nos levou a isso: a importância e relevância social do trabalho desse profissional e a série de exigências e limitações com as quais ele se defronta em seu cotidiano que precarizam continuamente seu trabalho, em termos de valorização, prestígio, poder aquisitivo, condições de vida, respeito e satisfação, no exercício do magistério (LÜDKE; BOING, 2004).

Sendo “a natureza do trabalho docente [...a de] ensinar como processo de humanização dos alunos historicamente situados”, consideramos que “A identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido” (PIMENTA, 2000, p. 18), e que como qualquer outra ela se constrói.

Nossa opção teórica se justifica, ademais se levadas em conta as reflexões tecidas por Cohen-Scali e Moliner (2008) e deste último em 2010.

Moliner (2010), ao defender a pertinência da noção de representação para descrever o fenômeno da identidade, argumenta que esta

[...] pode ser definida como um fenômeno subjetivo e dinâmico, resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças [...] Essa constatação não se realiza a partir de realidades objetivas, mas muito mais a partir de

representações que os indivíduos constroem dessas realidades (MOLINER, 2010, p. 107).

Em 2008, Cohen-Scali e Moliner assinalam que, desde sua origem, a reflexão psicossocial sobre o tema identidade se organizou “em torno de uma questão central que consiste em descrever e explicar a dicotomia e a dialética entre identidade social e identidade pessoal” (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p. 465. Tradução nossa)<sup>1</sup>. Explicam, esses autores, o papel da categorização social, sob a perspectiva de dois grupos, dos que se aninham no quadro teórico da autocategorização defendendo que “a identidade é constituída por aspectos da imagem de si que um indivíduo deriva das categorias sociais às quais ele percebe que pertence” (TAJFEL; TURNER, 1979 apud COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p.466; Tradução nossa<sup>2</sup>), e daqueles que enfatizam os efeitos de como o indivíduo se categoriza socialmente que gera como efeito uma identidade concebida não como um conjunto de representações estáveis sobre si, mas como categorias de si que se modificam em função das relações sociais desenvolvidas, por isso fluída, visto ser influenciada pelas comparações induzidas pelo contexto.

Porém, a escolha teórica do investigador, quer seja ela ontológica ou epistemológica acerca do objeto que decide investigar, requer que ele informe alguns pressupostos, o que no caso deste trabalho envolve análises da identidade docente, sob a perspectiva da Teoria do Núcleo Central, uma das principais vertentes da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean-Claude Abric, um dos discípulos de Moscovici, tem como um dos seus pioneiros no Brasil, o professor Celso Pereira de Sá que nos adverte: “na construção do objeto de pesquisa em representações precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar.” (SÁ, 1998, p.24). Esse autor justifica a não-equivalência entre um fenômeno da representação social e o objeto a ser investigado, porque o fenômeno é mais amplo do que o objeto da pesquisa; explicando que o processo de construção do objeto de

---

<sup>1</sup>. [sur l'identité s'est organisée autour d'une question centrale qui a consisté à décrire et à expliquer la dichotomie et la dialectique entre identité sociale et identité personnelle].

<sup>2</sup>. [l'identité est constituée par les aspects de l'image de soi d'un individu qui dérivent des catégories sociales auxquelles il voit qu'il appartient]

pesquisa exige a tomada de um conjunto de decisões por parte do pesquisador, desde a escolha do fenômeno às de natureza teórico-metodológica.

A tese que defendemos neste trabalho pode ser assim descrita: as representações sociais do professor sobre si como profissional são compartilhadas e fruto de suas práticas e conhecimentos teóricos. Como tal, essas representações instituem um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais acerca da própria vivência pedagógica e dos que lhe são próximos, determinando suas formas de agir no mundo. Essas podem ser estruturas alienantes que sirvam a uma ideologia dominante ou podem ser ainda frutos de uma prática docente reflexiva.

As representações sociais no campo educacional moldam comportamentos, formas e conteúdos da comunicação entre os docentes, permeando o universo do cotidiano e da prática escolar, produzindo saberes no e pelo campo pedagógico. Assim sendo, com este trabalho pretende-se responder às seguintes questões: Quais são as representações sociais do “ser professor”? Como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida por outros? Em que grau as respostas a um questionário acerca de suas atitudes e avaliações como docentes convergem com a identidade profissional identificada a partir de testes de associação livre?

Mesmo cabendo ao pesquisador decidir qual fenômeno quer investigar, isso não significa que o objeto de pesquisa fique automaticamente estabelecido, pois como explica Sá (1998, p.21): “A passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática de sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de construção do objeto de pesquisa” (Grifos do autor). O estabelecimento do “ser professor”, como objeto de pesquisa no campo das representações sociais, atende ao critério de Sá (1998) e de Moliner, Rateau e Cohen-Scali (2002) que prescrevem que o *status* social do objeto sempre deve ser levado em conta.

Indicada a pertinência do fenômeno a ser investigado, precisamos situar a docência como uma prática social e que as representações sociais de um determinado grupo expressam as relações que esse estabelece com objeto

a ser investigado. Pressupomos que “ser professor” é uma das temáticas presentes quando os professores “[...] se comunicam entre si (direta ou indiretamente) a propósito desse objeto de representação” (MOLINER; RATEAU, COHEN-SCALI, 2002, p.31).

A opção por utilizar uma teoria é em si o reflexo de uma posição epistemológica e ética do pesquisador frente à coerência e consistência interna da teoria que escolhe, bem como da pertinência da mesma em relação ao problema a que se propõe investigar.

A Teoria das Representações Sociais é uma entre as vias de acesso do investigador à compreensão de como os grupos criam e negociam sentidos sobre os mais diversos objetos sociais, que admite como princípio que o próprio sujeito é um (co) construtor ativo da realidade. Para Santos (2005) as representações sociais são construídas a partir de informações recebidas de determinado objeto, filtradas, memorizadas de forma esquemática e coerente, formando uma matriz cognitiva e afetiva a qual permite compreender e agir sobre o objeto, constituindo-se, assim, em um conjunto de “conceitos articulados socialmente produzidos e compartilhados como explicação teórica a questões que eles se colocam” na relação com o mundo.

Isso posto, cabe agora expor os objetivos que delimitam as questões que problematizamos.

#### Objetivo geral

Caracterizar como professores que atuam na Educação Básica no Estado do Paraná representam e circunscrevem sua identidade profissional docente (“ser professor”).

#### Objetivos Específicos

- Identificar, analisar e comparar as estruturas das representações sociais de “ser professor” para esses sujeitos e como percebem que os outros os representam;
- Configurar o conteúdo e a estrutura de cada uma dessas representações sociais (análise prototípica);

- Examinar os campos semânticos das manifestações discursivas das duas representações sociais mencionadas, a partir das respectivas redes associativas;
- Verificar em que aspectos/dimensões as avaliações desses professores acerca da profissão docente se relacionam às representações de “ser professor”.



## **1.2. DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

### 1.2.1 Produção Sobre o Tema e Abordagens da Área

No Brasil, inúmeros pesquisadores têm se debruçado sobre essa questão, com a produção acadêmica de teses e dissertações que abordam a Teoria das Representações Sociais e identidade profissional como destacamos no Quadro-síntese de levantamento realizado junto à CAPES (Apêndice E).

Circunscrever o que tangencia este trabalho exige que enumeremos as temáticas sobre as quais nos debruçamos para compreender as representações sociais de “ser professor”. As que dão sustentação às demais reflexões são pertinentes às representações sociais e identidade profissional, nomeadamente à profissionalidade docente.

Aspectos teóricos e metodológicos do suporte teórico adotado (Teoria das Representações Sociais, especificamente a Teoria do Núcleo Central) encaminharam o percurso deste trabalho, desde a busca de produções acadêmicas, nacionais e internacionais, à de documentos de atos oficiais que regulamentam o exercício desse profissional no Brasil, até a da escolha das técnicas de coleta dos dados, análise e interpretação dos resultados.

Questões relativas à profissionalidade de professores têm sido foco de inúmeros estudos. Por exemplo, Borges e Tardif (2001) ao desenharem o cenário internacional e nacional quanto ao volume de produções e tipo de preocupações relativas a essa temática, evidenciando a emergência e a importância de estudos para a compreensão do trabalho e dos saberes do professor.

Anteriormente, Tardif e Gauthier (1993) debruçaram-se sobre quais “conhecimentos profissionais”, saberes docentes e na racionalidade docente. Para eles os esquemas de pensamento e de ação não são “conhecimentos profissionais”, propondo-se a restringir o conceito de conhecimento aos pensamentos, às ideias, aos julgamentos, aos discursos e aos argumentos que obedecem a certas exigências da racionalidade. Dessa forma, postularam que a capacidade de um docente fazer algo só se torna um “saber” na medida em

que seja capaz de verbalizar e explicar as razões e motivos de sua ação, portanto, capaz de argumentar o porquê de sua ação.

A fundamentação teórica de parte deste trabalho pauta-se na construção identitária docente, tendo por suporte produções do campo da Educação, como as de Libâneo e Pimenta (1999; 2000), Nóvoa (1992, 1999,1995) Perrenoud (2001, 2002), Tardif (2007), e do campo da Psicologia Social, situadas especificamente na abordagem psicossocial dos fenômenos, proposta na Teoria das Representações Sociais por Serge Moscovici (MOSCOVICI, 2010; 2012), e particularmente na Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric (ABRIC, 1993; 1994; 1996; 2000; 2003). Para análise das relações dessas abordagens com os fenômenos identitários escolhemos duas produções de Pascal Moliner (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008; MOLINER, 2010), além das produzidas por pesquisadores brasileiros, tais como Sá (1998), Arruda (2005), Vilas Boas (2010), Marková (2006), Menin e Shimizu (2005), Wagner (2003) e Wachelke (2007).

Considerando-se que a identidade é um processo de construção, é pertinente afirmar que trata-se de fenômeno marcado pela subjetividade e dinamicidade. Moliner (2010), ao defender a pertinência da noção de representação para descrever o fenômeno da identidade, argumenta que esta

[...] pode ser definida como um fenômeno subjetivo e dinâmico, resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças [...] Essa constatação não se realiza a partir de realidades objetivas, mas muito mais a partir de representações que os indivíduos constroem dessas realidades (MOLINER, 2010, p. 107).

Gomes (2016) argumenta ainda que esta construção é marcada pelos efeitos das expectativas de outros do grupo de pertença do sujeito e constituem os pilares dessa identidade, esclarecendo que a aceitação dessa identidade social “supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo” (GOMES, 2016, p.163).

Tratar da identidade profissional de docentes é tratar de uma profissão, a profissão docente e, admitir que toda profissão afirma uma identidade.

Entendemos que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo. (GOMES, 2016, p.215).

Assim como em outros grupos profissionais, a identidade profissional dos professores não é imune a processos históricos. Ela se constitui e se situa em um dado local e tempo. Num momento em que as mudanças sociais “transformam profundamente o trabalho dos professores, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação” (ESTEVE, 1995, p.95), compreender a identidade docente implica levar em conta, pelo menos a incompletude do campo de sua atuação profissional e os processos de aprimoramento que em parte a determinam, profissional e socialmente (DUBAR, 2005, p.148).

Analisar a identidade profissional de qualquer grupo de professores exige que se examine como se veem e o que desejam para si (NÓVOA, 2000). Em outras palavras, que se lhes dê voz.

Explica Penin (2009, s/p.) que, apesar da atividade de ensino ser tão antiga quanto a vida humana,

[...] o professor somente apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos [...] A definição do professor como sujeito do ensino encaminhou a formulação de um *core curriculum* para a sua formação, ancorado na área da pedagogia, inaugurando o início da profissionalização.

Portanto, a profissionalização docente é algo novo e não possui uma definição clara de suas representações sociais. No campo da Teoria das Representações Sociais, estas são reconhecidas por Jodelet (2001, p. 22), enquanto,

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

Pela recente busca desse sistema de interpretações, torna-se necessário essa expressão do grupo. Nesse intuito, pode-se destacar que as atuais políticas educacionais brasileiras

[...] têm definido a ação docente como agente, quase isolado, na obtenção de um ensino que contemple equidade e qualidade, sem considerar a articulação que exige a ação do professor com as condições de contexto e sem observar a subjetividade do professor que exerce a docência (SOUSA; VILLA-BÔAS; NOVAES, 2011, p. 625).

As relações humanas são instáveis e a compreensão das representações sobre a identidade profissional docente, pode provocar estranhamento, já que tratar de uma imagem de si e do outro indicia características pessoais, profissionais e sociais. O próprio conceito de professor precisa ser estabelecido,

Como professor, espera-se que o sujeito conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem (GOMES, 2016, p.175).

Dado o que se espera do professor, é preciso pensar na Representação Social, visto que a não definição clara do conceito de representações sociais dá “[...] margem a várias interpretações e práticas que nem sempre são compatíveis umas com as outras” (WAGNER, 2000, p.3). Apesar disso, dois campos de investigação se destacam, o de Saúde e o da Educação. Desde que Serge Moscovici (1961, 1976) inaugurou o campo teórico das representações sociais, os campos de pesquisa e aplicação da Teoria da Representação Social vêm se multiplicando, seus conceitos têm sido usados como suporte teórico e metodológico de diversos campos.

Em nosso trabalho, adotaremos como pressuposto “[a] ideia que concebemos do mundo ou de uma coisa”, sendo algo que se insere entre um sujeito e um objeto (CARVALHO, 2008, p. 36) decorrente de atividades e interações humanas e só tem sentido na relação com o outro” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 20-32). O trabalho acadêmico na área educacional que utiliza a Teoria das Representações Sociais é amplo e tem aumentado e se diversificado.

Mas, o que vem a ser uma representação social? Para Moscovici (1978, p. 78):

[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação.

Moscovici (1978, p.82) ainda acrescenta que a noção de representação social é um “*carrefour*” denso no qual ideias e conceitos de diversas áreas se entrecruzam, sendo:

[...] particularmente denso, as vias que aí se cruzam são múltiplas e não há nenhum mapa que ofereça coordenadas comuns. Assim, psicanalistas, clínicos, psicólogos, psicossociólogos, sociólogos, historiadores podem convergir em direção a este *carrefour*, mas acreditando se deslocar em espaços diferentes, poderão nunca se encontrar (MOSCOVICI, 1978, p. 82).

Considerando a complexidade conceitual, Moscovici (2010, p.21) afirma ainda que as representações sociais se constituem num

[...] sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às 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.

Há que se considerar também que:

[...] a representação social não é uma simples justaposição de listas de categorias, e sim a forma como elas se articulam, se ordenam, configurando-se num campo bem estruturado.” (ARRUDA, 2005, p. 252. Grifos nossos)

Ademais, "A representação social tem pertença" (ARRUDA, 2005, p. 231).

É pertinente salientar que o trabalho seminal produzido por Moscovici gerou três abordagens que se diferenciam nas produções e viés que adotam em suas investigações. Nesta tese, adotaremos a abordagem estrutural, baseada na proposta de Jean-Claude-Abriç. Para essa abordagem, as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos, sendo

esta atravessada por diferentes dimensões. Abric retoma a ideia de modelo figurativo proposta por Moscovici e defende a necessidade de trabalhar a ideia de centralidade na organização da representação social. Tal centralidade pode ser interpretada e fornece elementos úteis à compreensão dos processos de aquisição e transformação das representações sociais.

Assim o faremos, porque essa abordagem assenta-se na premissa de que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo, interpretado como seu elemento fundante, o qual determina a significação e organização interna de uma dada representação social. Ademais, ressalta-se novamente que essa abordagem propicia elementos úteis para a compreensão e explicação dos processos de aquisição e transformação das representações sociais.

No caso deste estudo, pretendemos identificar os elementos que configuram as representações sociais acerca de “ser professor”, para que essas informações possam fundamentar, posteriormente, a proposição de ações de formação mais efetivas a professores e contribuir com uma visão da mudança de concepção profissional, após identificá-las, por meio de seu núcleo central, suas periferias, da análise de similitude e do discurso emitido pelos participantes da pesquisa acerca da justificativa de escolha do termo evocado.

Pesquisadores envolvidos com essa abordagem têm retomado a noção de representação social apresentada por Serge Moscovici em 1961, por entenderem que a “identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais.” (ABRIC, 2000, p. 27. Destaque do autor)

### 1.2.2 Conceito de Identidade

*Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer 'natural', predeterminada e inegociável, a identificação se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um 'nós' a que possam pedir acesso.*

(BAUMAN, 2005, p.30)

Dubar (2009), um dos principais sociólogos, teórico e investigador contemporâneo, referido entre os que tratam de temáticas ligadas à identidade, destaca duas grandes correntes que embasam os conceitos de identidade: a essencialista e a nominalista (existencialista). Enquanto que os adeptos da primeira apoiam suas análises nas essências, em realidades essenciais, substâncias imutáveis e originais, os que defendem a segunda corrente postulam que tudo é sujeito à mudança, porque refutam a ideia de essências eternas.

Por sua vez, no campo das abordagens psicossociais Cohen-Scali e Moliner (2008, p. 465) assinalam que desde o início “a reflexão psicossocial sobre identidade organiza-se em torno de uma questão central que consiste em descrever e identificar a dicotomia e a dialética entre identidade social e identidade pessoal”<sup>3</sup> (Tradução nossa). Esses autores discorrem sobre trabalhos que definem como o *self* se desenvolve a partir de interações sociais com os outros. Ademais, identificam e analisam, tendo por base o exame da literatura, quatro abordagens que geralmente distinguem, por um lado a identidade pessoal e social e, por outro, as representações pessoais e sociais.

Como primeiro eixo dessas abordagens, esses autores caracterizam os trabalhos dos seguidores de Henri Tajfel para os quais o pressuposto básico é o de que a “identidade social se funda nos conhecimentos ou crenças que os indivíduos dispõem sobre as categorias sociais a que pertencem ou lhes são

---

<sup>3</sup>. [la réflexion psychosociale sur l'identité s'est organisée autour d'une question centrale qui a consisté à décrire et à expliquer la dichotomie et la dialectique entre identité sociale et identité personnelle.]

atribuídas” (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p. 465. Tradução nossa<sup>4</sup>). Identificam como segundo eixo, os trabalhos que se sustentam na Teoria das Representações Sociais, conforme proposta por Serge Moscovici explicando que seus seguidores defendem que as representações sociais são simultaneamente marcadores e modeladores da identidade social. Prosseguem, esboçando os contornos dos trabalhos que se assentam na proposição de Hazel Markus ao estudarem a identidade pessoal. Para os que se posicionam nesse terceiro eixo, as representações sociais podem ser consideradas como as fontes nas quais os indivíduos se alicerçariam para construir seu *self* específico.

Como quarto eixo, Cohen-Scali e Moliner (2008, p. 465) destacam os trabalhos que postulam a “existência de um processo de personalização das representações sociais as quais contribuem para a edificação e a identidade pessoal” (Tradução nossa)<sup>5</sup>.

Neste trabalho, interessam-nos especialmente as reflexões desses autores pertinentes à identidade social e à de si, na Teoria das Representações Sociais (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p.468 - 471). Esses autores evidenciam que Serge Moscovici foi o primeiro a propor respostas para as relações entre as representações sociais e identidade social, apesar de que “paradoxalmente, a noção [representação social] não tenha sido jamais claramente definida” (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p, 468. Tradução nossa)<sup>6</sup>.

Do posicionamento inicial de Moscovici (1961) três abordagens sobre as relações entre identidade e representações sociais podem ser identificadas nos trabalhos desenvolvidos. Segundo Cohen-Scali e Moliner (2008), a primeira foca sua atenção sobre as “percepções e representações sociais endogrupos e exogrupos. Segundo essa perspectiva, a identidade seria uma

---

4. [l'identité sociale se fonde sur les connaissances ou les croyances dont disposent les individus à propos des catégories sociales auxquelles ils appartiennent ou auxquelles ils sont assignés.]

5. [l'existence d'un processus de personnalisation des représentations sociales, processus contribuant à l'édification de l'identité personnelle.]

6. [paradoxalement, la notion n'y soit jamais clairement définie. Pour cet auteur, les représentations constituent des « attributs fondamentaux »]



consequência dessas representações. Doise (1973) e Descamps (1973) são os que iniciaram este ponto de vista” (p, 468. Tradução nossa)<sup>7</sup>.

Essas representações (endo e exogrupos) desempenham duas funções principais: não só justificam as condutas dos membros de um grupo em relação às dos membros de outro, quanto permitem antecipar o curso de interações entre grupos, mantendo-se sempre “a especificidade e a identidade de cada grupo” (DOISE, 1973, apud COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p, 468. Tradução nossa<sup>8</sup>). A partir dos resultados desenvolvidos sob essa perspectiva que

Abric (1994) reafirmará a função identitária das representações sociais. [...] as representações intergrupos ocupam ‘uma posição primordial nos processos de comparação social’ e ‘a representação de seu próprio grupo é sempre marcada por uma sobrevalorização de certas características [...] cujo objetivo é o de salvaguardar uma imagem positiva do grupo de sua pertença (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p. 468. Grifos dos autores. Tradução nossa<sup>9</sup>).

Na segunda abordagem, Cohen-Scali e Moliner (2008) assinalam que seus seguidores enfatizam os efeitos quanto a que certas representações sociais viabilizam aos indivíduos afirmar, ou reivindicar algo que os particularize ou ao seu grupo. “Sob esse ponto de vista, as representações seriam um instrumento identitário” (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p. 468. Tradução nossa<sup>10</sup>), que permitem “ao grupo afirmar sua especificidade e justificar a sua existência” (COHEN-SCALI; MOLINER, 2008, p. 468. Tradução nossa<sup>11</sup>), por isso cumprem uma função identitária.

A terceira abordagem envolve, segundo esses autores, um *link* reflexivo entre representação e identidade social, no qual a representação se expressa no desenvolvimento de um universo de identidade que constitui a

---

<sup>7</sup>. [perceptions et représentations endogroupes et exogroupes. Selon cette perspective, l'identité serait une conséquence de ces représentations. Doise (1973) et Deschamps (1973) sont les initiateurs de ce point de vue.]

<sup>8</sup> [la spécificité et l'identité de chaque groupe]

<sup>9</sup> [Abric (1994) réaffirmera la fonction identitaire des représentations sociales. De ce point de vue, les représentations intergroupes occupent « une place primordiale dans les processus de comparaison sociale » et « la représentation de son propre groupe est toujours marquée par une surévaluation de certaines de ses caractéristiques [...] dont l'objectif est bien de sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance »]

<sup>10</sup>. [Dans cette optique, les représentations seraient un instrument identitaire.]

<sup>11</sup>. [tout en maintenant la spécificité et l'identité de chaque groupe]

unidade do campo social do grupo, e a identidade pela reafirmação os significados que a representação dá ao objeto .

Pesquisadores brasileiros (por exemplo, MADEIRA, 1991; 2000; ALVES et al., 2007; PAIVA 2007; REIS, 2011; MESQUITA, 2012; GOMES, 2016) têm defendido uma posição nominalista - na qual nos situamos -, quando se debruçam sobre as temáticas relacionadas a identidade. Concordam, por exemplo, que a “identidade não é o que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente. “É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização” [...]. Se pela primeira operação a “identidade é a diferença [... pela segunda] a identidade é o pertencimento comum” (DUBAR, 2009, p. 13).

Descritas as principais abordagens sociológica e psicossociais referentes ao que se pode entender quando do uso da rubrica identidade, destacamos o processo de *transição relacional*, proposto por Claude Dubar para assinalarmos alguns dos efeitos estruturantes criados pelos espaços por discursos oficiais de políticas públicas brasileira relativas à formação, trabalho e expectativas de desempenho profissional docentes, bem como dos criados pelos meios comunicação de massa – principalmente dos que circulam na imprensa brasileira, que podem afetar a identidade profissional visto que a mídia possui um forte e rápido impacto na população.

Para tanto inicialmente, tangenciaremos questões relacionadas às políticas de formação de professores no Brasil, contingenciando algumas das condições sócio ocupacionais do seu trabalho, bem como as de suas regulações, levando em conta a historicidade das suas práticas e culturas profissionais. Em seguida, nos basearemos na revisão realizada por Lüdke e Boing (2007), em produções acadêmicas (GOMES, 2008), aos possíveis efeitos da premiação obtida no concurso nacional “Prêmio Professores do Brasil”, e das relativas às publicações da Revista Nova Escola, por esta ser de livre circulação nas escolas de Educação Básica, porque subvencionada pelo governo federal.

A importância da circulação de matérias na imprensa, acadêmica ou não, é de suma relevância. Para António Nóvoa a imprensa é “um lugar de

afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva” (NÓVOA, 2002, p. 13), visto que ela pode revelar, além dos aspectos históricos, aspectos intrínsecos dos processos de ensino como “também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 2002, p.12-13). Ademais, como defendem Araújo, Carvalho e Gonçalves Neto (2002, p. 72) “constitui-se num ‘*corpus documental*’ de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um determinado período” (Grifos dos autores).

Tais revisões assentam-se no pressuposto de que a constituição identitária, no caso dos que profissionalmente têm por incumbência ensinar, é fluida, porém é “a existência contingente que dá sustentação à construção da identidade” (SILVA; AGUIAR; MONTEIRO, 2014, p. 738).

No capítulo intitulado A Teoria das RS como aporte teórico, este conceito será aprofundado, bem como no próximo (Transformações Sociais e Construção Identitária Docente).

O senso comum está continuamente sendo criado e recriado em nossas sociedades, especialmente onde o conhecimento científico e tecnológico está popularizado. Seu conteúdo as imagens simbólicas derivadas da ciência em que ele está baseado e que enraizadas no olho da mente, conformam a linguagem e o comportamento usual, estão constantemente sendo relocadas. (MOSCOVICI, 2004, p. 95).

## SEÇÃO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*"Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos que ser capazes de pensar a nossa profissão"*

(NÓVOA, 1995, p. 12)

### **2.1 Construção identitária**

A relevância do conceito “identidade”, e no que interessa a este trabalho, a do professor, decorre, principalmente das inquietações atuais que circunscrevem os cenários complexos e multifacetados nos quais a Educação, sistemas de ensino, formação de docentes, entre outros são afetados pela proposição de distintos discursos oficiais e veiculados por diferentes meios de comunicação. Essas inquietações têm movido autores a examinar essas questões em contextos culturais, econômicos e sociopolíticos de diferentes países as quais têm em comum a busca a essas problemáticas (CAVACO, 1995; ESTEVE, 1995; PACHECO, 1995; NÓVOA, 1995; 2009; PIMENTA, 2000; ABDALLA, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; BALL, 2001; PERRENOUD, 2001; LELIS, 2009; LESSARD; TARDIF; 2009; HYPÓLITO, 2015, entre tantos outros).

No campo da Educação, nomeadamente no que tange à formação e trabalho docente, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo de Afonso André, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Miguel G. Arroyo se juntam a tantos outros que têm dado suporte aos investigadores brasileiros que se dedicam a temáticas relacionadas à identidade profissional de professores. Assim, questões identitárias têm merecido a atenção das comunidades acadêmicas, como expressam os resultados de levantamentos que realizamos nas plataformas da CAPES e do SciELO Brasil (APÊNDICE E).

No Brasil, os levantamentos no banco de teses e dissertações da Capes realizados em meados do primeiro trimestre deste ano, demonstram que no acervo dessa fundação, iniciado em 1987, atenderam ao buscador “identidade” 3.635

registros, desses 477 trabalhos desenvolvidos em programas de Educação. Dos 527 títulos de trabalhos obtidos com o descritor “identidade profissional”, 142 foram desenvolvidos em programas de Educação. Das 134 teses e dissertações que responderam ao buscador “identidade profissional do professor” 91 foram desenvolvidas em programas da área de Educação, bem com 186 dos 282 registros obtidos com o buscador “identidade docente”. Conforme demonstra a tabela 01.

Tabela 01 - Levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES

	Buscador	Resultado geral	Trabalhos desenvolvidos em Programas de Educação (dissertações e teses)
Identidade	Identidade profissional do professor	3.635 registros	477 trabalhos
Identidade Profissional	Identidade profissional do professor		142 trabalhos
Identidade Profissional Docente	Identidade profissional do professor	134 registros	91 trabalhos
Identidade Docente	Identidade Docente	282 registros	186 trabalhos

Fonte: Fonte: CAPES, 2016

No site SciElo Brasil, principal plataforma dos periódicos brasileiros, foram localizados 965 artigos com o buscador “identidade”, 43 para “identidade profissional”, um sobre “identidade profissional do professor” e outro sobre “identidade docente”.

O campo de pesquisa sobre essas temáticas é vasto e amplo e a reflexão dos resultados desses trabalhos sobre a identidade profissional docente encaminha-nos a perceber como nos vemos como professores, como somos vistos enquanto tal, e como queremos que nos vejam. Enfim, a identidade profissional é um constructo relativo à forma como os indivíduos se diferenciam de outros e a como definem a si mesmos, e ao grupo de seu pertencimento. Ao longo da vida, a identidade de professor se (re)faz e se (re)faz por todos que se dedicam ao ensino. Contudo, nesse processo emergem muitas diferenças. Ser professor no século XXI é, certamente, diferente daqueles que tinham como incumbência social ensinar em

séculos passados. Hoje, questões como formação continuada, formação profissional, tecnologias educacionais, metodologias diferenciadas, discursos oficiais e meios de comunicação disseminam informações, algumas conflitantes sobre as funções específicas que esses profissionais devem desempenhar. No dia a dia de seus fazeres, os docentes vão se constituindo, pelos múltiplos efeitos das configurações simbólicas e das representações hegemônicas societárias que, em boa parte, instituem o processo da constituição de sua identidade profissional. Em face disso, faz-se necessário dizer em que posição e o quê entendemos por identidade antes de nos debruçarmos propriamente dito sobre identidade docente.

## **2.2. Identidade profissional docente**

*A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é um fato novo, muito recente.*

(Zygmunt Bauman)

Todos os profissionais afirmam, de um modo ou de outro, sua identidade profissional. Nos posicionamos, inicialmente, para considerar o conjunto de características pelas quais os docentes podem se reconhecer e ser reconhecidos por outros.

Neste tópico, talvez, possamos levantar mais questões do que respostas, mas, aqui, nos interessa considerar a construção da identidade social, como a representação social dos professores aqui pesquisados, visto que “A representação de ‘ser professor’ assume outros sentidos para os quais nem sempre [inclusive] os candidatos ao magistério estão devidamente preparados.” (GOMES, 2016, p. 164).

Na busca de estabelecer uma proposição que defina o que é identidade, esbarramos na situação de que esse constructo não é *algo* estático/linear; pelo contrário está em constante (re)construção. Os saberes dos profissionais-professores são construídos em várias instâncias, como na família, vizinhança, na escola, na cultura de seus grupos de pertencimento, pelos meios de comunicação

etc. Tardif e Raaymond (2000) qualificam alguns desses saberes, informando fontes e os modos como esses se integram no trabalho do professor, como segue no próximo quadro.

<b>Natureza dos Saberes</b>	<b>Fontes Sociais de Aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Formação escolar anterior	Escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Formação profissional para o magistério	Estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Programas e livros didáticos usados no trabalho	“Ferramentas” dos professores (programas, livros didáticos, cadernos e exercícios, fichas etc.).	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Própria experiência na profissão, na sala e na escola	Prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Quadro 01 – Professores: Saberes, Fontes e sua Integração no Trabalho**

**Fonte:** Tardif e Raaymond (2000, p. 215). Adaptado pela autora.

Distintas e múltiplas são as aprendizagens que o professor apreende como ser social nas interações para desempenhar primordialmente a função de ensinar que o diferencia como profissional (ROLDÃO, 2007). Os processos que constituem sua identidade localizam-se em múltiplas culturas os quais se expressam nas formas como se reconhece e se sentir reconhecido como “professor”.

“Ser professor”, enfim, decorre de uma construção e (re)construção feitas ao longo da vida pelos múltiplos processos que levam cada um desses profissionais a saber como agir e a tomar decisões, a se reconhecer, porque assim é reconhecido, como um formador das novas gerações. “Ser professor” abarca efeitos das



dinâmicas relativas às aprendizagens informais e profissionais, às do exercício das atividades cotidianas profissionais e que se refletem no seu próprio desenvolvimento pessoal. Todas essas corroboram para a compreensão de si, próprio ofício profissional, do seu(s) campo(s) de trabalho, no modo como interpreta e reage às regulações ditadas pelas esferas políticas e, por conseguinte em seu fazer docente.

Como Altet (2001), sintetiza:

[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; [...] é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas (p. 31).

Os saberes e crenças construídos pelas vivências nos espaços da história individual, pessoal - acadêmica ou não - e pela história profissional constituem em cada professor sua identidade, pessoal e docente.

Por consideramos que o processo de ancoragem, responsável pela transformação do não familiar em familiar, regula os conteúdos das representações sociais, isto é, contribui para “as formas como um conceito é objetivado, ou um fenômeno é pensado de forma objetivada [...] adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade vista como natural” (ORDAZ; VALA, 2000, p. 88), no próximo tópico buscamos analisar os sentidos de “ser professor” no campo particular da produção de significados e da construção de saberes partilhados constituídos por alguns meios da imprensa, como a Revista Nova Escola e contos infantis.

### **2.3. Políticas públicas**

A identidade profissional é produzida por e em relações sociais multicomplexas e em dinâmicos equilíbrios nos quais a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis aos quais, por exemplo, os professores sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Autores como Oliveira (2008), Ens e Gisi (2011), Shiroma (2011), mas especialmente Lawn (2001) ressaltam como responsabilidade do governo a condução do sistema educacional e escolar da nação, bem como a regulação da identidade profissional dos docentes. Assim o fazem, pelos “regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos

media, etc.” (LAWN, 2001, p. 118) que incidem diretamente nas escolas e no “fazer” docente.

No Brasil, desde o final de 1997, um conjunto de orientações oficiais (Referenciais Curriculares para a formação de Professores, de 1999; Parecer n. 11/99; Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, de 2001), definem “as políticas públicas da educação, em particular da formação de professores” (FREITAS, 2002, p. 137). Tais regulações oficiais buscam, segundo essa autora, adequar a formação desses profissionais em cursos de ensino superior “às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (FREITAS, 2002, p. 137). A falta de objetivação e de definição claras, bem como da continuidade dessas políticas tem se mostrado um dos problemas na formação da identidade docente.

Freitas (2002) examinou as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, visto que esse documento materializa “as múltiplas facetas das políticas de formação, desde a definição das competências e habilidades, passando pela avaliação de desempenho e organização curricular” (FREITAS, 2002, p. 136). A autora conclui assinalando:

As orientações gerais da política educacional no campo da formação obedecem [...] às necessidades postas pela reforma educativa para a educação básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capitalismo (FREITAS, 2002, p.160).

Após a incursão histórica que Freitas (2002) realiza sobre as regulamentações oficiais e os embates das comunidades acadêmicas e profissionais quanto à educação e perfis dos profissionais docentes necessários para atenderem às demandas nacionais socioeconômicas, a autora destaca dois documentos oficiais que desenharam e materializam o *novo* perfil proposto de formação profissional: o Parecer CNE/CES nº 115/99, com a criação dos Institutos Superiores de Educação, e a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que instituiu as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior.

Apesar de algumas mudanças que alteraram dispositivos que estabeleciam a carga horária dos cursos de licenciatura relativa aos componentes curriculares e às práticas de ensino, estágios e outras atividades (Pareceres nº 21/017, nº 27/2001 e nº 28/2001), Freitas (2002) ressalta a importância daqueles documentos, visto que ao disciplinarem a formação de professores para a Educação Básica desenharam e apontam para um *novo* perfil desse profissional:

[...] desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras (FREITAS, 2002, p. 150).

Análises posteriores, como as realizadas por Veronese e Vieira (2003), Weber (2003), Ens e Gisi (2011), Gatti, Sá e André (2011) Barretto (2013; 2015), convergem com as ponderações de Freitas (2002) quanto à importância dos discursos oficiais para o perfil profissional, desenhado pela regulamentação da formação inicial, bem como para consequências no seu trabalho.

Se por um lado, como afirma Weber (2003, p. 1125) “o professorado, a partir da década de 1980, passou a ser reconhecido como um dos principais agentes de mudança, seja da qualidade do ensino, seja da democratização da sociedade brasileira”, por outro, seu trabalho nas instituições de ensino, prescrito e regulado por discursos oficiais (leis, decretos, estatutos, regulamentações etc.), tem sido cada vez mais difícil e gerado conflitos (NOGUEIRA, 2012; PINTO, 2014), além da ação não rara da Justiça imputando aos educadores responsabilidade civil pelo que ocorre nas relações escolares (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

A docência é “uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões” (CUNHA, 2010 apud ENS; BEHERENS, 2011, p. 23), e as reformas educacionais que regulam a formação e o trabalho dos professores têm intensificado e precarizado seu desempenho profissional. Nesse sentido, Oliveira (2004) e Monfredini (2008), argumentam, pelos efeitos macros da inserção do Brasil no processo de globalização e competitividade internacional que acarretaram “a subordinação do país às agências internacionais de financiamento, indica [...] uma continuidade do processo de desprofissionalização do magistério” (FREITAS, 2003, p. 1095) essa sequência de atividades não contribui para a construção da identidade

docente, visto que a formação não se constrói por acumulação, exige um trabalho de reflexibilidade crítica (NÓVOA, 1995, p.25).

No Brasil, as reestruturações educativas das últimas décadas, “ao estimular certos modelos de profissionalismo, constroem identidades” (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p.45). A construção da identidade perpassa todas essas reestruturações produzidas pelo Estado e envolvem o estatuto docente (carreira, trabalho em tempo integral, horas de docência, papéis exercidos, envolvimento), o tipo de educação promovida à população (currículo, projeto, tipos de instituição educativa), as pressões de cunho ético e pedagógico (papel do docente, o que se espera de..., envolvimento da família na escola), as mobilizações do próprio docente (envolvimento político, luta da classe, direitos, deveres, sindicalização (FERREIRA, 2011), portanto, a presença das mudanças de ordem governamental afetam diretamente o professor.

Entre os que discorrem sobre a situação tensional do trabalho dos professores, Gatti, Barreto e André (2011) enunciam como uma das razões a confluência das contradições e simbolizações que decorrem das

[...] novas condições de permeabilidade social das mídias e informática, dos meios de comunicação e das redes de relações – presenciais ou virtuais –, das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, nas famílias e nos grupos de referência (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Concordamos com essas autoras quanto a que as vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias ou paralelas heterogêneas das crianças que chegam às escolas são bem diferentes das de outrora, bem como com os dois fatores que evidenciam para o grau de intensidade das tensões vivenciadas pelos professores no seu exercício profissional:

[...] primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola, podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si; segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

A complexidade e multiplicidade de tarefas que nos dias de hoje os professores “são chamados a cumprir [... situam-se] em uma situação em que a

distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25). Essa distância tensiona cada vez mais a necessidade de profissionais preparados para exercerem práticas que atendam

[...] às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares [...] práticas essas que dependem] não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

Entre as variáveis do contexto socioprofissional no qual cada professor trabalha destacam-se as relativas à valorização e condições para o exercício de seu trabalho.

Ao analisar algumas das políticas de valorização do trabalho docente implementadas no Brasil, André (2015) constatou tendo por base iniciativas de cinco secretarias estaduais e de dez secretarias municipais de educação do Brasil às quais teve acesso, que essas tentativas poderiam ser agrupadas em três tipos: socialização de práticas exitosas, prêmios para desempenho e apoio a qualificação profissional. Em suas reflexões finais, a autora salienta que as iniciativas mais frequentes revelam a tendência de compensar o professor individualmente (prêmios, concessão de licenças e afastamentos), porém considera que “seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo” (ANDRÉ, 2015, p. 227).

Hypolito (2015), tendo por foco a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE), examinou, entre outros aspectos, a valorização e condições de trabalho docente e cita Darling-Hammond (2015, p. 133) considerando que há fatores subjetivos que vão além de testes e resultados:

[...] Uma lista parcial inclui o seguinte:

- Fatores escolares, tais como tamanho das turmas, escolhas curriculares, tempo de ensino, disponibilidade de especialistas, tutores, livros, computadores, laboratórios científicos, e outros recursos;
- Experiência anterior de escolaridade e docentes, assim como outros aspectos das experiências mais atuais – tais como

oportunidades de aprendizagem profissional e planejamento colaborativo;

- Cultura de pares e desempenho;
- Diferencial de ganhos e perdas na aprendizagem de verão (férias);
- Fatores domésticos, tais como capacidade dos pais no auxílio aos trabalhos para casa, segurança com a alimentação e moradia, e apoio ou abuso físico e mental; e
- Necessidades individuais dos estudantes, saúde e assistência. [N.A.: tradução livre<sup>12</sup>]

No que tange à dimensão subjetiva do desenvolvimento profissional de cada professor, Gatti, Barreto e André (2011, p. 26) retomam Juan Carlos Tedesco para argumentarem: “o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do(a) professor(a): acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a)”. As questões da subjetividade se fazem presentes em qualquer situação, no caso da relação educacional também. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008),

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica, por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Essa síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 23).

As classificações e significações de quaisquer aspectos dos contextos de interação estão sujeitas a condições culturais, socioeconômicas e políticas que regulam a sua produção. Por exemplo, as relativas aos fazeres que acontecem em contextos escolares, como aquelas relativas ao ensino (BALL, 2001; BALL et al, 2013). Esse autor ressalta que a subjetividade modifica o modo como os professores pensam o seu trabalho e a si mesmo e como percebem os discursos políticos que incidem sobre eles. Quando se modifica o que pensam, modifica-se o seu trabalho, o

---

<sup>12</sup>.School factors such as class sizes, curriculum choices, instructional time, availability of specialists, tutors, books, computers, science labs, and other resources; •• prior teachers and schooling, as well as other current teachers—and the opportunities for professional learning and collaborative planning among them; •• peer culture and achievement; •• differential summer learning gains and losses; •• home factors, such as parents’ ability to help with homework, food and housing security, and physical and mental support or abuse; and •• individual student needs, health, and attendance

que significa ser professor, o que é ensinar, suas relações com os colegas, com os alunos e com seus gestores.

Na maior parte dos ofícios das ciências humanas, particularmente na profissão de professores, estudos sociológicos têm assinalado uma evolução clara, e como qualificam Perrenoud et al. (2001, p. 11): “Na maior parte dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do *status executante para o de profissional*” (Grifo dos autores).

No Brasil, tem avançado o processo de responsabilização do poder público, tanto pelo desempenho como pela carreira dos professores da Educação Básica, o que é delineado por

[...] uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação [no qual se] considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p 49).

Ao desenharem o estado de arte das políticas docentes no Brasil, Gatti, Barretto e André (2011) salientam que um dos focos para se caracterizar a sociedade na contemporaneidade é o da luta pelo reconhecimento social, em sua dimensão política, a qual

[...] pode ser interpretada como sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais, momento novo, em que vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento com base na formação de identidades específicas (PAIVA, 2006, apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.23).

Segundo Paiva (2006), “a luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos” (apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 23-24).

Nomeadamente em nosso país, o professor “precisa enfrentar contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural” (CHARLOT, 2008, p. 17) as quais para serem encaradas não devem comprometer o exercício que os especifica como profissionais, isto é, o de ensinar (ROLDÃO, 2007). O exercício da docência é construído pela/na trama das diversas experiências pessoais, e no qual

[...] entrelaçam-se saberes, práticas e rituais, transmitidos de geração a geração, e recriados diariamente pelos sujeitos, expressam as opiniões, atitudes, expectativas, valorações, imagens e significações dos próprios docentes sobre os aspectos substantivos de sua atividade e do contexto no qual ela se realiza, além de expressar a pertinência a determinado grupo social (SEIDMAN et al., 2012, 43).

Explicam Seidman et al. (2012) que “a figura do professor construída ao longo da história da humanidade está presente nos registros de aprendizagem de cada um de nós sob as mais diversas roupagens” (p.43). Isto é, em cada indivíduo, o registro da figura do professor é desenhado e marcado pelos efeitos das matrizes que se foram constituindo ao longo da história e que prevaleceram na memória social.

Por admitirmos que todas essas figuras estão presentes “na constituição identitária do professor contemporâneo, como construções simbólicas” (SEIDMAN et al., 2012, p.43), escolhemos por marco teórico para análise da identidade desse profissional a Teoria das Representações Sociais, sem contudo deixarmos de considerar outras formas de abordagem a essa temática.

Concordamos com Tardif e Lessard (2009) quando afirmam: “[...] a docência enquanto ocupação possui, na maior parte das sociedades modernas avançadas, marcas típicas e recorrentes” (p. 11)

Na busca dos contornos gerais que desenharam os pontos comuns da identidade docente, podemos identificar diversos autores, como Nóvoa (1992, 1995, 1999), Tardif (2001, 2002). Posicionamos entre os que concordam, por exemplo com Tardif (2002), quanto a caracterizar o professor com um ator competente e sujeito ativo, portador de saberes específicos adquiridos em múltiplas interações circunscritas por culturas diversas, mas que frequentemente se depara com situações problemáticas, para as quais não lhe bastam conhecimentos das Ciências da Educação, ou de saberes específicos dos conteúdos da(s) disciplina(s) que ministra. Qualquer docente precisa fundamentar sua prática nos saberes da sua docência, em suas práticas cotidianas, porque são esses saberes que sustentam e possibilitam o desenvolvimento da sua identidade como profissional reflexivo, crítico e pesquisador.

Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002) quanto à sua assertiva:



A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (p. 77).

A identidade profissional docente é construída numa relação indissociável entre a formação específica e a prática cotidiana, por saberes que são significados e ressignificados pela prática. Trata-se, enfim, do produto de transações e transformações de um ir e vir a ser, fundamental para as decisões e práticas pedagógicas. Por isso, de um saber plural, constituído pelos eixos de saberes pedagógicos e experienciais, de tal forma, que é possível que esse profissional reelabore suas experiências, transformando-as em suportes a serem mobilizados no decorrer de sua prática.

Apesar de longa, transcrevemos com recortes as palavras de Lawn (2001), porque a identidade do professor é produzida por discursos oficiais quanto as reformulações das políticas podem ser sinal de pânico ou da reestruturação pretendida pelo Estado.

A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. [...]. A identidade deve ser gerida, por diversas razões:

Primeiro, porque a identidade dos professores deve ajustar-se à imagem do próprio projecto educativo da nação (i.e. as mesmas imagens devem ser aplicáveis a ambos, professores e Estado); por exemplo, se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve reflectir tal facto.

Segundo, porque há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas.

Terceiro, a identidade dos professores é flexível, no interior de sistemas [...]. A identidade do professor tem o potencial para não só reflectir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitectar a mudança. A tentativa de alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação (LAWN, 2001, p.119).

As palavras finais da citação de Lawn (2001) encaminham-nos para adentrar num novo terreno, o terreno da crise identitária do professor brasileiro. Isso

porque, se a identidade dos professores pode ser manipulada em prol de interesses que não sejam propriamente os seus e os daqueles que partilham o espaço escolar, é inegável que vivemos uma crise da identidade docente. Essa crise inscreve-se em uma crise mais ampla que envolve o mundo do trabalho e o redimensionamento do papel, ou melhor dos papéis desempenhados pelo professor, como poderemos ver na análise de dados deste trabalho.

Nóvoa (1999) entende que em sociedades marcadas por crises de legitimidade política e por déficit de participação, os professores viram o centro das atenções dos políticos e da opinião pública, quando não encontram soluções para os problemas, afirmando: “Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor do que os professores” “[...a retórica] esconde a pobreza das práticas políticas” (p. 13). E ressalta, que se de um lado os professores são acusados de medíocres e de terem uma formação deficiente, por outro vivem uma retórica que os considera essenciais à melhoria da sociedade. Contudo, como o autor evidencia em suas reflexões: “Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambiguidades são permanentes” (NÓVOA, 1999, p. 13).

Esse texto de António Nóvoa descreve claramente como a crise da identidade docente se insere numa crise maior. Nos discursos políticos a centralidade da educação é sempre citada como de suma importância. Em contrapartida, a conscientização sobre a responsabilidade civil da escola ainda é incipiente, principalmente entre os professores. Ademais, as leis que estabelecem e regem a educação brasileira preconizam a democratização na educação e nas escolas, por exemplo, com o aumento de vagas nas instituições públicas, com vistas à construção da cidadania.

#### **2.4. Imprensa na propagação das funções e perfil de bons professores**

Segundo Moscovici (1976, p. 406) a difusão de uma representação social tende a promover a eclosão de problemas específicos marcando também atitudes e condutas acerca de uma representação.

Foi com uma massa de evidências empíricas (entrevistas e questionários aplicados a 2.265 sujeitos e com análise de conteúdo de 1.640 artigos da imprensa publicados em 230 jornais e revistas entre janeiro de 1952 e julho de 1956) que Serge Moscovici defendeu sua tese, posteriormente publicada no livro *La psychanalyse, son image et son public* (MOSCOVICI, 2012). Lahlou (2011) afirma que a demonstração imposta por esses fatos, permite concluir que “não tem uma psicanálise, mas várias representações dela, e são bastante distintas da maneira como a própria psicanálise se vê e se define” (p. 64. Grifos do autor).

No campo da Educação, produções compiladas por Catani e Bastos (1997), Lombardi e Nascimento (2004), por exemplo, têm divulgado pesquisas e trabalhos teóricos realizados no Brasil sobre a imprensa educacional.

Ao analisar publicações periódicas portuguesas na área de educação e ensino, o sociólogo António Nóvoa ressalta que a imprensa é “um lugar de afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva” (NÓVOA, 2002, p. 13), visto que ela revela “as múltiplas facetas dos processos educativos “[...como] também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 2002, p.13). Nas ponderações finais desse trabalho, o autor indica que a imprensa é

[...] um instrumento de trabalho que permite apreender a realidade do campo educativo [...visto que] é através deste meio que emergem ‘vozes’ que têm dificuldade em se fazerem ouvir noutros espaços sociais, tais como a academia ou o livro impresso” (NÓVOA, 2002, p.30-31. Grifos do autor).

Ademais, como defendem Araújo, Carvalho e Gonçalves Neto (2002, p. 72) a imprensa “constitui-se num ‘corpus documental’ de inúmeras dimensões, pois se consolida como testemunho de métodos e concepções pedagógicas de um campo de representação.

Isso porque

[...] a imprensa é um palco para a disputa de discursos sobre a identidade educacional brasileira e papel social dos professores. Afinal, o campo da educação oferece muitas pautas que atendem aos valores-notícia do interesse público e relevância social. E, nesse campo de representações identitárias, a imprensa se torna fonte de criação de imaginários sobre a categoria docente e também de pesquisa histórica sobre os sistemas educacionais e o pensamento de uma época. (CAMPOS, 2014, p.66)

Oechsler (2011) buscou analisar as representações sociais dos bons professores difundidas em 24 edições da Revista Nova Escola do período de 1986 a 2006 que abordaram condutas e práticas pedagógicas, forneciam exemplos de aulas bem sucedidas e matérias relacionadas a salários, elencando as categorias de *ser, saber e fazer docente*.

Em seu trabalho Oechsler (2011), além de rever o ser, saber e fazer docente, utilizando para isso um levantamento de todos os textos da Revista Nova Escola que mencionavam a palavra professor e esboçassem indícios sobre o conceito de bom professor. Recortando em décadas as edições dessa revista, a autora destaca que nas primeiras edições, de 1986 a 2006, o conceito de bom professor evidenciava dimensões de natureza afetiva, enquanto que nas edições de 1991 a 1996 as matérias salientavam aspectos cognitivos relacionados à capacidade de pensar e avaliar a realidade e as edições publicadas de 2001 a 2006 relacionavam-se mais à efetivação reconhecimento e à docência como profissão.

Essa autora apresenta o “ser professor” em três categorias. A primeira, acerca de valores, princípios, envolvimento sociais e políticos, na busca por melhorar a realidade na qual o professor está inserido; nesta, elenca subcategorias de superação para profissionais que partem diretamente para a ação, superando as dificuldades e mesmo assim alcançam bons resultados, superam seus baixos salários e desempenham papéis afetivos com os alunos, muito mais emocionais que profissionais. Desempenham gosto pela profissão e a fazem com amor e prazer (OECHSLER, p. 1209-1210). Na segunda categoria a autoria agrupou três subcategorias: a primeira em relação à formação, são professores que possuem a preocupação com o seu preparo, com o seu saber. A segunda é o professor que enxerga sua realidade e a analisa criticamente e a terceira diz respeito às dificuldades de acesso a condições de superioridade e escassez de formação. Por fim, apresenta a última categoria que faz referência à prática docente e ações efetivadas dentro ou fora da sala. A autora encontrou indicadores sobre práticas pedagógicas que poderiam servir de exemplos para os demais professores aplicarem, sobre variabilidade entre avaliações e sobre os resultados obtidos, bem como às dificuldades relacionadas ao fazer, desde a ordem financeira até a escassez de material didático.

Ao longo desse estudo, Oechsler (2011), demonstra que as representações sobre o bom professor nela veiculadas, sofreram mudanças. Nos últimos anos as matérias estão voltadas ao saber docente e à reflexão de sua prática, a desenhar cenários no qual esse profissional (docente) constrói o seu saber com os alunos, capaz de analisar, opinar e refletir sobre a educação.

Nesse estudo, visualiza-se a profissão do professor como um constructo pelo qual o docente desempenha entre suas funções profissionais as de reprodução cultural (BORDIEU; PASSERON, 1992), exerce controle simbólico (BERNSTEIN, 1977), ou, empenha-se na transformação da sociedade (GIROUX, 1997). Nessa configuração, Gomes (2008) considera que

[Podemos definir] uma representação social como espaços criados nas estratificações, espaços onde coisas e pessoas se encaixam de modo a se formarem de acordo com uma figuração que os representará. Este é o caso dos papéis sociais assumidos e das expectativas em torno deles: a mãe, o pai, o estudante, o professor, o torcedor de tal ou tal time, o filiado a tal ou tal partido... De cada um deles esperam-se atitudes prefiguradas, a cada um valoriza-se em conformidade com estas figurações, para cada um se tece um padrão de vida (p. 96).

Essa configuração de Gomes (2008) reforça nossa concepção de que a difusão midiática das características dos professores premiados, reforça nos sujeitos as expectativas em relação ao bom professor, àqueles comprometidos e cientes da importância de sua tarefa (grifo nosso).

Os efeitos dos discursos difundidos pelos meios de comunicação (imprensa, TV, etc.) referentes à identidade profissional docente, também se manifestam em premiações nacionais, por exemplo, nas edições do “Prêmio Professores do Brasil”, divulgado no Brasil em diferentes meios de comunicação. Esse tipo de premiação amplamente difundido pode através de ações cotidianamente difundidas idealizar representações identitárias pela objetivação e repetição.

No caso de sua difusão pelo jornalismo responsável não só pela notícia da abertura de inscrições, difunde posteriormente os resultados da avaliação e classificação com informações acerca dos traços individuais dos premiados, acontecimentos e personagens envolvidos. Nessa vertente é que o Prêmio Professores do Brasil pode apresentar uma representação identitária ideal, que funcionaria como modelo nesse processo. Visto que é amplamente difundido em

todo o Brasil, inclusive através da mídia. Ferreira (2015) discorre sobre o Prêmio Professores do Brasil e demonstra que pelos discursos dos vencedores que todos se sentem reconhecidos e modelos para os demais, demonstrando orgulho de sua identidade profissional. Ainda é importante salientar que no artigo 2º do Regulamento há a premissa de que são premiados experiências que “comprovadamente tenham êxito” (BRASIL, 2015, p.01).

Outra abordagem relevante, que destaca a divulgação de uma possível representação identitária do professor foi o de Silveira (2003) cujo trabalho buscou compreender a identidade do professor e suas representações a partir da análise de duas obras: *Histórias de professores que ninguém contou (mas que todo mundo conhece)*, de Gabriel Chalita, publicada em 2000, e da publicada em 1997 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, *O professor escreve sua história*, disponível *on-line*. A autora nessas narrativas identificou dois grandes eixos, que se mesclam entre o profissionalismo (ocupação, domínio técnico particular a um grupo, conhecimento) e a proletarização (desvalorização, subordinação), bem como destaca entre dimensões das representações sociais disseminadas nessas obras a vocação, a missão, a abnegação e o afeto.

Circunscritos os aspectos a que nos ativemos neste trabalho para a busca das representações sociais do “ser professor”. Cabe-nos agora destacar o caminho circunscrito para esta pesquisa.

[...] o campo da psicologia social consiste de objetos sociais, isto é, de grupos e indivíduos que criam sua realidade social (que é, na realidade, sua única realidade), controlam-se mutuamente e criam tanto seus laços de solidariedade como suas diferenças.

MOSCOVICI (2010, p.160)

## 2.5. Teoria do núcleo central

Desde que Serge Moscovici (1961, 1976) propôs sua teoria – Teoria das Representações Sociais (TRS) os temas de pesquisa e de sua aplicação vêm se multiplicando. Seus conceitos têm sido usados como suporte teórico e metodológico em diversos campos, dentre eles a educação, conforme tabela 02.

Tabela 02 – Produção sobre representações sociais no Brasil de 1988 a 1997

Conteúdos/temas	N= 124	%
Trabalho e práticas profissionais	18	14.5
Exclusão social e violência	15	12.1
Processos educacionais: ensino e aprendizagem, relação professor aluno	15	12.1
Processos saúde/doença reprodutiva e AIDS	12	9.7
Desenvolvimento humano	11	8.9
Processos saúde/doença: saúde mental	10	8.0
Processos saúde/doença: relação profissional-paciente e outros	9	7.3
Desenvolvimento teórico-metodológicos	6	4.8
Políticas públicas	5	4.0
Questões ambientais	5	4.0
Gênero e família	4	3.2
Processos de comunicação e difusão	4	3.2
Identidade e relações intergrupais	2	1.6
Relações institucionais/organizações	1	0.8
Outros	7	5.6
TOTAL	124	100.00

Fonte: SOUZA et al (2014, p. 112)

Segundo Wagner (2000 p.3) a versatilidade do conceito de representações sociais dá “[...] margem a várias interpretações e práticas que nem sempre são compatíveis umas com as outras”. Mesmo com essa visão no Brasil, dois campos se destacam, o de Saúde e o da Educação.

Moscovici, para desenvolver a Teoria das Representações Sociais, baseou-se em Émile Durkheim, em sua Teoria das Representações Coletivas, contudo a Psicologia Social de Moscovici “não pode simplesmente ser reduzida a uma variante da sociologia durkheiminiana” (MOSCOVICI, 2010, p.14). Durkheim defende uma separação radical entre representações coletivas e individuais enquanto Moscovici propõe a impossibilidade de manter qualquer distinção entre o social e o coletivo. Moscovici sugere que as representações sociais são uma criação coletiva, que pode ser diferente sob outras condições de vida social e de contexto.



Em nosso trabalho, adotaremos “[a] ideia que concebemos do mundo ou de uma coisa”, sendo algo que se insere entre um sujeito e um objeto (CARVALHO, 2008, p.448) decorrente de atividades e interações humanas e que só configura seu sentido na relação com o outro.” (JOVCHELOVITCH, 2004, p. 20-32).

A TRS e sua junção com a Educação tem um de seus marcos a publicação de Michel Gilly em 1980, na França, da obra “Maître-élève: roles institutionnels et représentations”, na qual o autor apresenta o conceito de representação social como potencialmente pertinente ao campo educacional, bem como o que permite aos pesquisadores focalizarem um conjunto de significações sociais pertinentes aos processos que acontecem nesse campo. Sobre o campo educacional, Jodelet (2007, p.13), argumenta que este:

[...] não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação. O segundo, [no caso, as representações sociais] referente a uma disciplina que tem objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios, e que se orienta por um olhar específico [...], não pode ser absorvida (sic) numa simples transferência para campos vizinhos.

Pode-se também salientar as definições para outros pesquisadores, visto que Doise (1985, p.246) conceitua as representações sociais como “[...] princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Jodelet (2001, p.22) apresenta a representação social como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” e Wagner (1998, p.3-4) acrescenta ainda que se trata de “[...] um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social” e “[...] um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado” e por fim Sá (1998, p. 21-22) define que os fenômenos das representações sociais estão “na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas

comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais; para ele, uma representação social:

[...] é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados (SÁ, 1998, p.24).

O trabalho seminal produzido por Moscovici gerou três abordagens que se diferenciam nas abordagens e investigações que produzem, das quais destacamos seus aspectos gerais:

Denise Jodelet cuja abordagem é denominada processual, enfatiza os aspectos histórico e cultural para a compreensão do simbólico e mantém-se fiel às proposições de Serge Moscovici. Em suas produções enfatiza o olhar antropológico sobre os objetos e apresenta uma proposta teórico-metodológica (ALMEIDA, 2005, p. 117-160) fecunda para pesquisas que buscam entender os discursos dos indivíduos e dos grupos sobre um dado objeto, bem como através de documentos e registros analisar a origem e a manutenção de comportamentos e práticas institucionalizadas. Jodelet (1996, p. 361-362) apresenta as representações sociais como “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados.” Para ela, conhecer as representações sociais deve servir para a interação dos sujeitos.

Willem Doise que apresenta uma abordagem que pode ser denominada como societal; destaca a visão de um campo simbólico comum entre um grupo, no qual os indivíduos são interpretados como fonte de variação dessas representações. Doise explora as posições individuais no campo representacional e sua respectiva ancoragem na dinâmica societal.

Para Jean-Claude Abric – abordagem estrutural – as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos, sendo esta atravessada por diferentes dimensões. Abric retoma a ideia de modelo figurativo proposta por Moscovici e defende a necessidade de trabalhar a ideia de centralidade na organização da representação social. Tal centralidade pode ser interpretada e fornece elementos

úteis à compreensão dos processos de aquisição e transformação das representações sociais.

Como já anunciado, neste estudo adotaremos a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric como aporte teórico e metodológico, no campo da Teoria das Representações Sociais. Assim o faremos, porque essa abordagem assenta-se na premissa de que as representações sociais estão organizadas em torno de um núcleo, interpretado como seu elemento fundante, o qual determina a significação e organização interna de uma dada representação social. Ademais, ressalta-se novamente que essa abordagem propicia elementos úteis para a compreensão e explicação dos processos de aquisição e transformação das representações sociais.

A seguir apresentamos com mais detalhes as proposições de Abric sobre alguns dos aspectos caracterizadores dessa abordagem, hoje conhecida como Teoria do Núcleo Central e Periférico.

#### 2.5.1 A abordagem estrutural

Esta teoria foi proposta inicialmente em 1976 por Jean-Claude Abric que defendeu em sua tese de *Doctorat d'État* a seguinte proposição: “A organização de uma representação 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.” (ABRIC, 2000, p.31)

Levando em consideração que toda a realidade “é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (ABRIC, 2000, p. 27); podemos supor que as representações sociais do “ser professor” circunscreve a história e contexto social dos docentes participantes da pesquisa. Para melhor destacar, transcrevemos alguns trechos que mostram como este autor caracteriza uma representação: “A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa.” (ABRIC, 2000, p.28). Para ele, toda a representação é “uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito.” (ABRIC, 2000, p. 27-28). Por assim compreendê-la, este autor destaca que a representação social permite ao indivíduo integrar as características objetivas do objeto, das suas experiências

anteriores e do seu sistema de atitudes e de normas, pois a representação social reestrutura a realidade permitindo a cada um “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e encontrar um lugar nesta realidade.” (ABRIC, 2000, p. 28)

Além dessas funções, qualquer representação social permite ao indivíduo se perceber como tal e se sentir como membro de um grupo, bem como serve de “guia para a ação “[...] Ela é um sistema de pré-codificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas.” (ABRIC, 2000, p. 28)

Abriç (2000, p. 28- 30) retoma ainda as quatro funções identificadas como essenciais para explicar o papel das representações sociais nas relações sociais e nas práticas de um indivíduo ou grupo: a de saber; identitária; orientadora; justificadora. Conforme apresentadas no quadro a seguir:

<b>Funções das Representações Sociais</b>			
<b>De saber</b>	<b>Identitária</b>	<b>Orientação</b>	<b>Justificadora</b>
(Permitem compreender e explicar a realidade)	(Definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos)	(Guiam os comportamentos, práticas e ações)	(Permitem, <i>a posteriori</i> , a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos)
Permitem que os atores sociais adquiram e integrem os conhecimentos em um quadro assimilável e compreensível; mantêm coerência com o funcionamento cognitivo e os valores; definem o quadro de referência comum em um grupo para as trocas sociais, a transmissão e difusão do saber ingênuo.	Responsável pela imagem positivado grupo de inserção; desempenham um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um.	Geram: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ a definição da finalidade e o tipo de relações pertinentes, inclusive de estratégia cognitiva a ser adotada;</li> <li>▪ um sistema de antecipações e de expectativas (a representação precede e determina a interação);</li> <li>▪ Desempenham um papel prescritivo de comportamentos ou práticas obrigatórios, por definirem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social.</li> </ul>	Permitem aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros; Mantêm ou reforçam a posição social do grupo de referência; Preservam e justificam a diferenciação social; Podem estereotipar as relações e a distância social entre grupos.

**Quadro 02: Funções das Representações Sociais.**

Fonte: Abric (2000, p. 28-30).<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Quadro utilizado na dissertação de mestrado em educação da autora. PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

Em 1994, Jean-Claude Abric retomou alguns trechos do texto da tese que defendeu em 1976, para esclarecer o que entende por núcleo central das representações sociais, dos quais transcrevemos:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular, específica: os elementos da representação não são apenas hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (ABRIC, 1994, p. 19)

Por conseguinte, em suas obras, Abric (1993; 1994; 2000; 2001) diferencia dois núcleos/sistemas constituintes das representações sociais: o periférico, que abriga os elementos passíveis de mudança mais rápida, por isso considerados bem mais flexíveis do que aqueles que constituem o núcleo central da representação. Ambos contribuem para o indivíduo interpretar a realidade e determinam seus comportamentos e práticas.

As sumarizações apresentadas em quadros por Abric (2000, p. 31 e 34) permitem a visualização esquemática das características e funções do sistema central e do sistema periférico, identificadas a partir dos resultados de muitos anos de pesquisa na abordagem estrutural. Foram as análises desses resultados que deram suporte para a conclusão de que qualquer “representação é organizada em torno de um núcleo central” (ABRIC, 1994, p. 21), cujos elementos dão significado à representação. Este núcleo desempenha duas funções principais: a de ser geradora e organizadora. Enquanto a primeira função possibilita que “se crie, ou se transforme o significado dos outros elementos constitutivos da representação, [...] e que outros elementos ganhem um sentido, um valor” (ABRIC, 2000, p. 31), a função organizadora “determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação” (ABRIC, 2000, p. 31). Conforme Abric (2000, p. 31), o núcleo central “é o elemento unificador e estabilizador da representação.” Por sua vez, três são as funções dos elementos periféricos de quaisquer representações sociais: concretização; regulação; defesa (ABRIC, 2000). Vejamos o Quadro com a caracterização geral do núcleo central e periférico das RS:

<b>NÚCLEO CENTRAL</b>	<b>SISTEMA PERIFÉRICO</b>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais;
Consensual; define a homogeneidade do grupo; estável;	Suporta a heterogeneidade do grupo;
Estável; resistente à mudança; coerente;	Flexível; suporta as contradições;
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato.

**Quadro 03: Caracterização Geral do núcleo central e periférico das representações sociais**

Fonte: Abric (1994, *apud* Sá, 2002, p.74)<sup>14</sup>

Abric (1994; 2000) salienta a importância e desdobramentos do trabalho de Claude Flament, porquanto que esses “constituem um avanço importante na análise do papel deste sistema periférico.” (ABRIC, 1994, p. 26), ao proporem os elementos periféricos como esquemas, organizados pelo núcleo central. Ao assim fazê-lo, Flament entende que eles garantem “de modo instantâneo o funcionamento da representação como guia de leitura de uma situação” (1989, *apud* ABRIC 2000, p. 32). Apoiando-se na proposição de Flament quanto à importância desses esquemas para o funcionamento das representações, Abric (1994; 2000) resgata as características propostas por esse autor, quais sejam a de serem prescritoras de comportamentos, moduladoras personalizadas das representações e das condutas a elas associadas, e protetoras do núcleo. No entanto, Abric acrescenta que, além de os elementos periféricos serem prescritores de comportamentos, também são responsáveis pelas

[...] tomadas de posição do sujeito. Eles indicam de fato, o que é normal de se fazer ou de se dizer em uma dada situação. Eles possibilitam, assim, a orientação das ações e reações dos sujeitos de modo instantâneo, sem a necessidade de recurso aos significados centrais.” (ABRIC, 2000, p. 32).

<sup>14</sup> Quadro utilizado na dissertação de mestrado em educação da autora. PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

Em suma, segundo a proposição de Jean-Claude Abric, as representações sociais comportam um duplo sistema, um central e um periférico, com características e funções diferentes: o núcleo central congrega os elementos que apresentam maior resistência à mudança, que perduram por mais tempo, e os elementos que constituem o núcleo periférico possibilitam a interface entre a representação elaborada e os efeitos das experiências individuais (vide Quadro 4 e Quadro 5). Por isso respondem duplamente pelas possibilidades de maior variação e de menor resistência a mudanças.

<b>NÚCLEO CENTRAL</b>	
Funções Fundamentais	
GENERADORA	ORGANIZADORA
Elementos através do qual se criam, transformam-se os outros elementos constitutivos da representação. Por ele, outros elementos ganham sentido e valor.	Determina a natureza dos elos, une os elementos da representação. Elementos unificadores e estabilizadores.

**Quadro 04: Síntese das principais funções do Núcleo Central**

Fonte: Adaptado de Abric (2000 *apud* MOREIRA *et al*, p.31).<sup>15</sup>

<b>FUNÇÕES DOS ELEMENTOS PERIFÉRICOS</b>		
CONCRETIZAÇÃO	REGULAÇÃO	DEFESA
Dependentes do contexto Ancoram a representação social da realidade. Promovem a interface entre o núcleo central e a situação concreta da representação. Viabilizam a formulação da representação em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis.	Desempenham papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Equilibram as informações novas e transformações do núcleo central e da periferia. Suscetíveis de conflito com os fundamentos da representação, com a qual pode ser integrada (atribuindo-lhe uma importância)	Funcionam como paracheque da representação (FLAMENT, 2001)

**Quadro 05: Funções dos elementos periféricos de uma representação social**

Fonte: Adaptado de Abric (2000, *apud* MOREIRA *et al*, p.32-33).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Quadro utilizado na dissertação de mestrado em educação da autora. PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino.** 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

<sup>16</sup> Quadro utilizado na dissertação de mestrado em educação da autora. PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino.**



No Brasil, diversos pesquisadores têm utilizado como aporte a proposição de Jean-Claude Abric para sustentar a investigação de representações sociais de diferentes fenômenos, como por exemplo, as compiladas nas obras de Moreira e Oliveira (1998), Santos e Almeida (2010), Guareschi e Jovchelovitch (2006), além daquelas publicadas em revistas científicas, disponíveis nos periódicos do portal ScieELO-Brasil e das divulgadas em eventos nacionais, como os organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPPEP), e regionais e internacionais, como os editados pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

Tendo delineado o Campo das Representações Sociais desenhado por pesquisadores e no campo educacional, vamos agora para a nossa pesquisa.

### SEÇÃO 3 - A PESQUISA

A pesquisa de campo na área das ciências sociais, embora possa ser rica na coleta, seleção e análise dos dados, sempre será uma análise *local*, visto que não existem respostas

[...] universais, na medida em que os ‘fatos sociais’ estudados pertencem a uma situação social particular dentro da qual eles são histórica e socialmente produzidos. Além disso, os instrumentos, os métodos e as teorias e as técnicas pelos quais os dados são coletados, estruturados e interpretados pertencem, eles mesmos, a uma situação local [...] a particularidade das informações, localismo das teorias e dos métodos - não são “inconvenientes” ou “obstáculos”, mas as condições mesmas nas quais se realiza o trabalho científico em ciências sociais (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 10, grifos dos autores)

Os objetivos deste trabalho e o conjunto de inquietações que o atravessaram, desde sempre, nos encaminharam para a realização de uma pesquisa exploratória de natureza marcadamente qualitativa, por estarmos convictas de que esses fenômenos estão “espalhados por aí”, são difusos e fugidios, multifacetados e em constante movimento (SÁ, 1998), e ser esse o melhor caminho para abordá-los. Ao pesquisador cabe captar as representações sociais dos fenômenos, sabendo que o modelo teórico pelo qual opta, no caso Teoria do Núcleo Central, orienta o seu olhar, a metodologia e as técnicas que deve utilizar.

O caminho que ele deve percorrer na escolha do fenômeno a ser investigado exige que na sua opção selecione algo relevante social e/ou academicamente, porém ciente de que envolve uma transformação, a de que o pesquisador construa o objeto de sua pesquisa. Como assinala Sá (1998, p.22): “Os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles. Isto quer dizer que há uma simplificação quando passamos do fenômeno ao objeto de pesquisa”. Esse autor esclarece, ainda na mesma página: similar ao da formação de uma representação social – “que envolve uma simplificação da realidade na medida em que funciona como uma teoria”, da mesma forma um objeto de pesquisa é uma simplificação da representação social.

No entanto, como adverte Sá (1998, p.24), o pesquisador não pode

esquecer que “[...] uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa [...] na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto de representação que queremos estudar”.

Sá (1998, p. 25), sugere os seguintes passos:

Em primeiro lugar, há que seja enunciado claramente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos de início, uma *contaminação* pelas representações de objetos próximos a ele;

Em segundo lugar, decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais possa se investigar o conteúdo e a estrutura da representação objeto de estudo;

Em terceiro lugar, decidir o quanto de contexto sociocultural e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunicação de massa acessível etc. – serão levados em consideração para esclarecer a formação e a manutenção das representações.

Em assim sendo, passemos à caracterização do cenário, dos participantes, dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

### **3.1. Cenário da pesquisa**

A parte empírica do trabalho foi realizada com alunos que frequentavam um dos cinco cursos de especialização *Lato Sensu* (Educação Especial, Gestão de Recursos Humanos, Neuropedagogia, Psicopedagogia) nos quais a pesquisadora atuava na época da coleta como docente responsável pela oferta da disciplina “Metodologia da Ação Docente” para todos os cursos e de “Inteligência Multifocal” no curso de Neuropedagogia. Esses cursos de pós-graduação estavam sendo ofertados pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (FATEC) mantenedora do Instituto Rhema (RHEMA) em 11 municípios do estado do Paraná (Araruna, Bela Vista do Paraíso, Flórida, Ibiporã, Loanda, Maringá, Nova Esperança, Olímpia, Paranavaí, São José dos Pinhais e São Miguel do Iguazu). Independentemente do local da oferta desses cursos, os currículos e corpo docente eram os mesmos.

Dentre os sujeitos que frequentaram os cursos supracitados, selecionamos 197 estudantes, professoras licenciadas em Pedagogia, expondo-lhes o projeto de pesquisa, seus objetivos e os procedimentos propostos.

Uma vez que selecionamos a população a ser investigada, para coleta de dados utilizamos quatro instrumentos abaixo descritos:

➤ um questionário, elaborado pela autora, composto de 20 itens distribuídos em quatro campos que objetivaram a identificação e caracterização dos participantes. O seguinte conjunto de informações: dados pessoais (cidade onde foi realizada a coleta, data de aplicação e idade), formação acadêmica (graduação, especialização) experiência profissional: tempo de trabalho no magistério e em que tipo(s) de instituição trabalhava (Apêndice B);

➤ dois Testes de Associação Livre de Palavras (Apêndice C) formulados conforme recomendações de Abric (1993; 2000; 2007), isto é, após o indutor, solicitado aos respondentes o registro: a) das primeiras cinco palavras evocadas ao indutor proposto; b) hierarquização de suas respostas por ordem de importância; c) justificativa quanto a escolha das palavras que consideraram mais importante. No caso da presente pesquisa, para apreender as representações sociais, foram utilizadas como frases indutoras: "Ser professor é..." e "Para os outros, ser professor é..." a fim de desvelarmos o que os professores pensam sobre eles mesmos e o que ele percebe como outros (seus familiares, amigos, colegas, meios de comunicação etc.) caracterizam ser professor.

Os Testes de Associação Livre de Palavras viabilizam a obtenção de informações que configuram o Núcleo Central e o Sistema Periférico das representações sociais. Como tal, é uma ferramenta que permite ao pesquisador estruturar as respostas apresentadas a um estímulo verbal indutor, em situações de evocação espontânea, imediata, bem como de sua hierarquização, para que o investigador possa identificar os universos semânticos relacionados a esse indutor. No Brasil, esse teste tem sido utilizado em pesquisas, por exemplo, por Pedra (2001); Pereira (1997); Schulze (1995); Rangel (1997); Almeida e Costa (1999), Pryjma (2011); Alves-Mazzotti (2007);

Menandro e Souza (2010); Machado e Aniceto (2010) entre tantos outros pesquisadores.

➤ um questionário com 29 itens aos quais o respondente deveria registrar em uma Escala Likert de 1 a 5 seu grau de concordância ou incerteza quanto ao conteúdo proposto em cada um dos enunciados (Apêndice D). Esse questionário foi elaborado coletivamente a partir da discussão dos participantes do grupo de “Pesquisa Profissão Docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais”, desenvolvido na Unesp, *campus* de Presidente Prudente, sob coordenação do Orientador deste trabalho (Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes).

Pretendemos com a construção e seleção desses instrumentos (questionários e testes de associação) atender às recomendações de Sá (1998) e de Abric (1993).

Para início da coleta de dados, agendamos uma reunião prévia com a direção regional dos cursos de pós-graduação *Lactu sensu* (RHEMA), com o intuito de apresentar o projeto de pesquisa e obter a autorização para concretizar a coleta de dados com os alunos. Após os esclarecimentos e assinatura do documento de acordo, foi iniciada a coleta.

A coleta de dados foi coletiva em sala de aula por curso, respeitando o ritmo individual de resposta aos instrumentos aplicados. Essa aconteceu ao longo dos meses de abril a agosto de 2014, conforme calendário da disciplina ofertada em cada curso e município.

Nesse contexto de coleta por curso e município, logo no início da oferta da disciplina ministrada, após uma breve apresentação individual de todos os presentes, foram expostas as razões que nos moviam à realização da pesquisa que pretendíamos desenvolver e esclarecida a forma de colaboração dos presentes, isto é, a de que respondessem a quatro instrumentos, exemplificando os tipos de resposta previstos para cada um. Em seguida, ressaltávamos a importância da contribuição dos alunos presentes, solicitando a colaboração voluntária, antes da distribuição do protocolo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para ser assinado pelos que estivessem de acordo.

Para evitar possíveis constrangimentos entregamos a todos também o primeiro instrumento para ser respondido (Questionário de Identificação – Apêndice B). Conforme concluíam, os alunos devolviam à pesquisadora o protocolo do Termo de Consentimento (assinado ou não) e o questionário. A coleta prosseguiu deixando à vontade aqueles que não tivessem assinado o Termo de Consentimento, para saírem ou ficassem caso quisessem continuar a responder aos demais instrumentos. No entanto, esclarecemos que seriam analisados apenas as respostas dos sujeitos que assinassem o protocolo de consentimento.

O ritmo individual de preenchimento dos instrumentos foi levado em conta para a entrega dos demais protocolos de coleta. Após a devolução dos protocolos (Termo de Consentimento e Questionário mencionado), entregávamos o protocolo do outro questionário (Reflexões acerca da profissão docente - Apêndice D). Com a devolução desse preenchido era, então, entregue o protocolo dos Testes de Associação Livre de Palavras (“Ser professor é...”; “Para o outro, ser professor é...” Apêndice C) Conforme terminavam de responder, os alunos podiam sair da sala de aula para um breve intervalo, ao final do qual retornávamos à sala de aula para que as atividades didático-pedagógicas previstas para a disciplina pudessem ser iniciadas.

*Se você fica me instigando a declarar a minha identidade (ou seja), o meu 'eu postulado', o horizonte em direção ao qual eu me empenho e pelo qual eu avalio, censuro e corrijo os meus movimentos), esse é o máximo a que me pode levar. Só consigo ir até aí...*

(BAUMAN, 2005, p.21)

## SEÇÃO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ciente quanto às implicações de que “cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada” (SANTOS, 1988, p. 66), uma vez que “com a linguagem se definem campos, se traçam fronteiras, se transgridem fronteiras” (RUIVO, 2006, p. 588), organizamos esta seção com o intuito de descrever e interpretar o conjunto de dados coletados para atender ao objetivo que nos propusemos atingir, qual seja o de caracterizar como professores que atuam na Educação Básica no Estado do Paraná representam e circunscrevem sua identidade profissional docente.

Definimos, então, a seguinte ordem/estrutura para a apresentação dos resultados empíricos desta pesquisa: as análises são iniciadas com o desenho do perfil dos participantes, que antecedem a dos resultados relativos ao questionário (“Reflexões acerca da profissão docente”). Em seguida nos ativemos ao exame dos resultados das análises prototípicas das representações sociais focos deste estudo (“Para o outro, ser professor é ...”, “Para mim, ser professor é...”). As análises prototípicas dessas duas representações sociais antecederão, por sua vez, as descrições das análises de similitude respectivas, com o intuito de verificar a força de associação dos elementos que estruturam cada uma das representações, finalizando com uma triangulação dos dados.

Sabendo que para “perceber que até as coisas que são evidentes [estas] só são evidentes aos olhos dos que as estão vendo” (GEERTZ, 2007, p.136), tomamos o máximo de cuidado com o modo e as formas de linguagem, usados especialmente neste capítulo, para não transgredir as fronteiras de respeito ético aos participantes, e do campo científico.

Admitindo como princípio as palavras de Tedesco (2005) ao apresentar o estudo comparativo acerca dos docentes de quatro países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Peru, Uruguai) realizado por Tenti Fanfani (2005), quanto a que “não existe um corpo docente homogêneo, nem sob o aspecto socioeconômico, nem no da cultura profissional” (TEDESCO, 2005, p.12), passaremos a descrever o perfil dos sujeitos, porém cientes de que “A



ausência de uma visão ou ideia homogênea acerca do papel da escola e dos docentes está associada à ruptura da coesão interna do corpo docente” (TEDESCO, 2005, p. 12).

Dos 252 sujeitos, estudantes que aceitaram participar da pesquisa, 197 atenderam ao critério de corte estipulado para este trabalho: serem graduados em Pedagogia. Todas mulheres, resultado esse que converge com a tendência observada em pesquisas realizadas com alunos de licenciatura (BRITO, 2007; PEREIRA, 2000), bem como com os resultados do levantamento do perfil dos professores da Educação Básica, realizado por Gatti e Barreto (2009), e com as análises realizadas por Silva (2014).

Gatti e Barreto (2009) ao examinarem quem exercia o trabalho docente no Brasil constataram nos registros do Ministério do Trabalho e Emprego que 77% dos professores que atuavam naquele nível eram mulheres. Esclarecendo: “A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos)” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 17). Essas autoras assinalam, ainda, que diferenciações quanto ao sexo desses trabalhadores estão associadas ao nível de ensino, afirmando:

[...] a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24).

Possivelmente, tais variações se devam ao fato de que o processo de feminização da profissão docente parece estar associado a diferenciações conceituais entre os dois gêneros: a autoridade relacionada ao masculino e os cuidados quase que maternos associados ao feminino.

Nos resultados da pesquisa realizada pela UNESCO, tendo por base o ano de 2002, constata-se que dentre os 5.000 professores que responderam ao questionário utilizado para traçar o perfil dos professores brasileiros, a

presença da mulher supera em muito a dos homens que exercem a profissão de professores, conforme transcrição abaixo:

[...] 81,3% são mulheres e 18,6% são homens. Percebe-se que, em relação às pessoas economicamente ativas (83.243.239), 58,13% são homens e 41,86% mulheres. Conclui-se que, no magistério, essa proporção assume características bem distintas. Cabe ressaltar que a maioria das professoras encontra-se atuando no ensino fundamental (UNESCO, 2004, p. 44).

Rabelo e Martins (2010) ao apresentarem um histórico sobre a feminização do magistério no Brasil lembram que as circunstâncias que determinaram esse processo no magistério foram marcadas por “atitudes preconceituosas como diferenças salariais, curriculares e o conceito de ‘vocação’, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas.” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, apud RABELO; MARTINS, p. 6174. Grifos dos autores).

Ao analisar as políticas e valorização profissional de professores da Educação Básica tendo por base os dados organizados pela Organização Internacional da Educação (OIE), Silva (2014) evidenciou que no ano de 2011 nos países iberoamericanos era forte a presença de mulheres nas redes públicas e privadas. Pelo que essa autora apresenta constata-se que no Brasil a presença feminina é maior no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio. Mais do que isso, proporcionalmente o número de mulheres que atuavam em 2011 no Ensino Fundamental no Brasil (706.430 de um total de 786.411 profissionais que desempenhavam funções docentes, isto é, 88,70%) era comparativamente superior aos índices verificados no México (66,86%), Peru (65,90%), Colômbia (68,76%), Cuba (78,07%), Equador (73,75%), no Chile (78,25%), Portugal (79,54%), Paraguai (70,68%).

No entanto, a feminização no magistério não se restringe apenas à presença maciça de mulheres em seus quadros, mas a como alguns com a retórica justificam-na por sua adequação para certos fazeres e posições:

[...] como o cuidado. Representações sociais bastantes difundidas sobre professores e professoras parecem acompanhar essas distinções na composição, por sexo, do quadro docente dos diferentes níveis de ensino. Conforme exposto por Louro (1997), o professor sempre foi associado à

autoridade e ao conhecimento, enquanto a professora sempre foi – e ainda é – vinculada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos (UNESCO, 2004, p. 45. Grifos nossos).

A convergência de tendências quanto à enorme presença feminina no magistério, encaminharam Vianna (2002) a sublinhar o fato de ser bem menos frequente a reflexão sobre os aspectos contraditórios geradores desse fenômeno. Para tanto, essa autora examina a presença do sexo feminino no magistério, tendo por base as contribuições do conceito de gênero em sua construção histórica, social e cultural, para ressaltar que as diferenças entre os sexos indicam diferentes significados masculinos e femininos das identidades docentes e nas relações escolares. Afirmam, ainda, Hypolito, Leite e Loguercio (2010, p.331): “[...] o professorado passou por um processo de feminização [...] e que as funções [...] associadas à vocação, corroboraram a consolidação das características profissionais atuais”.

Formadas em Pedagogia, a maioria em IES da rede privada (86,80%), no período da coleta, 75,29% das 197 participantes deste estudo cursavam pela primeira vez um curso de especialização. Apenas duas delas não trabalhavam. Das demais (195), a maioria trabalhava em escolas públicas: apenas em escola pública 124 (62,94%), quatro (2,05%) simultaneamente em escolas particulares e públicas, e 67 (34,35%) apenas em escolas particulares. Mais da metade (73,94%) atuava no Ensino Fundamental I, 22,56 % na Educação Infantil, e uma (0,51%) no Ensino Médio, isto é, nos diferentes níveis da Educação Básica.

Das que atuavam (195), a média do tempo de exercício profissional era de aproximadamente nove anos (9 anos e 4 meses). O tempo desse exercício distribuía-se entre as participantes de um ano (1,79%) a 32 anos (1,02%): 52 delas (26,39%) dispunham de dois a no máximo de cinco anos de experiência profissional; 37 (18,78%) de seis a 10 anos; 39 (19,80%) de 11 a 15 anos; 20 (10,15%) de 16 a 20 anos; 14 (7,11%) de 21 a 25 anos; e oito (4,06%) exerciam esse ofício no mínimo há 26 anos e no máximo há 30 anos.

Desenhado o perfil das participantes, vejamos como percebem e avaliam alguns aspectos imbricados em seu cotidiano como profissionais. Essas informações permitem, a nosso ver, ter um panorama das avaliações

que atribuem quando instigadas a ponderar sobre enunciados, como os propostos no questionário que lhes foi aplicado (*Reflexões acerca da Profissão Docente*-Apêndice D).

#### **4.1. Avaliações acerca da profissão que exercem**

Para realizar análises quantitativas que antecedem às suas interpretações, as respostas aos itens do questionário *Reflexões acerca da Profissão Docente* (Apêndice D) foram agrupadas em três grupos:

- 1) Auto avaliação quanto:
  - à formação inicial (itens: 4; 5)
  - ao desempenho (itens: 1; 2; 3; 8;14; 15;16)
  - dificuldades que sentem (itens: 12 e 13)
  - à inserção na instituição em que trabalham (itens: 6; 7; 11);
- 2) Razões que comprometem a qualidade da Educação no Brasil (itens: 18; 19; 20)
- 3) Condições para ser um bom professor (itens:21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29).

Independente do grupo organizado para analisar os itens desse questionário, constatou-se um índice elevado de respostas indicando que as participantes não estavam certas quanto a concordarem/discordarem com os enunciados propostos nesse questionário. Essa incidência foi maior nos itens: 22 (41,62%), 3 (40,10%), 16 (38,57%), 25 (31,98%), 20 (29,44%), 15 (25,88%).

Apenas o enunciado *Ser professor(a) é uma profissão que eu escolhi e sempre quis exercer* (item 9) não foi respondido por todas as participantes. Não estavam certas (19/196) quanto a concordar ou não com esse enunciado, isto é, 9,69% delas. Destacam-se os resultados da concordância: 54,59% (107/196) selecionaram essa opção com o qualificativo fortemente, e 29,08% (57/196) apenas assinalaram a opção de que concordavam. Poucas foram as que discordaram deste enunciado (6,63%): quatro (2,04%) indicando sua discordância como forte, e nove (4,59%) sem qualificarem o grau de sua discordância.

Para Martínez (2003 apud ENS; GISI; EYNG, 2010, p.61) a docência pode ser considerada uma profissão, uma vez que para essa autora “a compreensão de profissionalismo tem relação com ser possuidor de um

conhecimento específico do seu processo de trabalho “ (ENS ; GISI ; EYNG, 2010, p. 61).

Constatado que o exercício dessa profissão – professor - é o que a maioria das participantes (83,67%) informou que sempre quis desempenhar, como elas percebem o quanto sua formação profissional as preparou para o exercício desse ofício?

A Tabela 03 apresenta os índices quanto ao grau de concordância relativos a esse conjunto de itens.

**Tabela 03-** Formação Inicial e Competência para o Exercício Docente

Grau de Concordância	Número e Sentido dos Enunciados por Item					
	1		4		5	
	Preparadas		Apta para Lecionar		Muito bem preparada para o exercício profissional	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Concordam fortemente	33	16,75	29	14,72	20	10,15
Concordam	111	56,34	48	24,36	58	29,44
Não estão certas	40	20,30	48	24,36	47	23,86
Discordam	13	6,59	56	28,43	57	28,93
Discordam fortemente	-	-	16	8,12	15	7,61
Total	197	99,98	197	99,99	197	99,99

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

Mais de 1/3 das participantes (39,28%) concorda que sua formação inicial (curso de Pedagogia) as capacitou para lecionar. Não só se consideram capazes, como também muito bem preparadas para o exercício profissional (item 5).

No entanto, diversos são os impasses que trespagam o cenário educacional brasileiro. Para Libâneo (2016) as políticas educacionais em vigência no Brasil têm contribuído para a “desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escolar” (p. 39), quando discute a

repercussão dessas políticas para as concepções de escola. Concordamos com ele quanto a que “a definição de objetivos e funções da escola incide diretamente [...] nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores” (LIBÂNEO, 2016, p.39), por exemplo, entre o disposto legalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia e o quê e como é avaliado o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos no Exame Nacional do Desempenho Discente (Enade).

Ao analisar a proposta da base docente como sentido das atividades do formando no curso de Pedagogia, Souza (2013) destaca que além de ministrar aulas essa acepção compreende a da sua participação em atividades de organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. No entanto, a análise que esse autor realizou dos itens das provas do Enade (2005, 2008, 2009), demonstra uma diminuição na frequência na cobrança de conhecimentos pertinentes ao magistério da Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a qual em seu entendimento aponta para um anacronismo do entendimento sobre a base docente prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia e da materializada no Enade.

Pelas respostas das participantes (Tabela 03) verifica-se que elas tanto se sentem preparadas para lecionar (39,08%) quanto 39,59% das participantes concordam que se sentem muito bem preparadas para o exercício profissional (39,59%).

No estudo *A atratividade da carreira docente*, Gatti et al. (2010) entrevistaram 1.501 estudantes concluintes do Ensino Médio buscando construir um cenário das percepções dos jovens a respeito da carreira docente; as autoras concluíram que, embora esses jovens percebam a atividade docente como nobre, gratificante e necessária para a sociedade, poucos a indicaram como uma opção profissional. Os baixos salários, a rotina desgastante e a desvalorização social foram as principais razões indicadas por eles para a baixa atratividade da carreira docente.

Mas se esses são alguns dos entraves para atrair os jovens para a profissão docente, há de se acolher as palavras de Ens, Gisi e Eyng (2010, p.

61): “a caminhada na consolidação da profissão e do desenvolvimento profissional do professor ultrapassa sua formação inicial em cursos de licenciatura”. As demandas complexas da sociedade e as condições socioculturais exigem formação contínua, como assinalam André e Almeida (2010, p. 75):

As dúvidas e incertezas, o convívio com a diversidade e a tomada de decisões em situações imprevistas exigem do professor uma disposição para rever continuamente seus saberes, refletir sobre suas práticas [...].

Será que as participantes realizam cursos para repensar seus saberes e práticas? Apesar das participantes estarem cursando pós-graduação *Lato Sensu*, quando da coleta dos dados, as respostas relativas à procura descrita no enunciado do item 10 (*Todos os anos procuro cursos presenciais e à distância para aprimorar os meus conhecimentos*) demonstraram que 42,7% das participantes discordaram, dessas 17,8% qualificaram essa opção como fortemente. Não estavam certas quanto ao que responder a esse enunciado 13,7%. Informaram que assim o fazem 43,7% (19,3% escolhendo a opção 1 – concordo fortemente, e 24,4% a 2- concordo).

A busca de espaços e tempos para atualização profissional não parece ser prioridade para o grupo de participantes deste estudo. Parecem ignorar o fato de que não é linear ou garantido o desenvolvimento profissional de qualquer grupo profissional, e também o de professores, visto que. “o conhecimento socialmente requerido para o desempenho da actividade [...] profissional constitui um elemento central da afirmação da profissionalidade” (ROLDÃO, 2010, p. 25), de modo a que

[...] os docentes abandonem o estatuto corrente de práticos, muito instalado no senso comum, em favor do papel de agentes de uma prática, mas teorizadores dessa prática, mediante a produção, validação e circulação do seu conhecimento específico (ROLDÃO, 2010, p. 39. Grifos da autora).

As participantes deste estudo sentem que as dificuldades para trabalhar aumentam a cada ano (50,76%), não porque *hoje em dia os alunos não querem nada com nada* (item 12 do questionário), como evidenciam os resultados relativos à discordância nesse item (60,40%), conforme Tabela 04.

**Tabela 04-** Avaliação das dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar

Grau de concordância	Número e Sentido dos Enunciados por Item			
	13		12	
	Cada ano está mais difícil dar aula		Hoje em dia os alunos não querem nada com nada	
	Frequência	%	Frequência	%
Concordam fortemente	20	10,15	10	5,08
Concordam	80	40,61	33	16,75
Não estão certas	39	19,80	35	17,77
Discordam	41	20,81	66	33,50
Discordam fortemente	17	8,63	53	26,90
Total	197	100	100	100

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

Apesar do grau de incerteza quanto a como se deveriam posicionar ao enunciado em cada um desses itens (13 e 12), isto é, respectivamente 19,8% e 17,9% dos respondentes, as dificuldades que os participantes enfrentam indicam que essas não parecem se relacionar aos alunos. Mais da metade das participantes, possivelmente, por atribuírem ao sistema as mazelas da educação no país (62,44%) do que propriamente aos alunos (18,78%) ou aos professores (31,47%), ou por não estarem satisfeitas com o que recebem em seus salários (53,85%), como se constata na Tabela 04.

Na pesquisa encomendada em 2007 pela Fundação Victor Civita ao Ibope Inteligência (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010), na qual foram ouvidos 600 professores que atuavam como professores do Ensino Infantil, Fundamental e Médio nas principais capitais das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, aproximadamente 23% desses docentes avaliaram a educação em nosso país como ruim ou péssima, e 31% a consideravam apenas como regular. Qual a fonte e força dessas razões,



segundo os participantes de nosso estudo?

**Tabela 05 - Força das Razões das Mazelas da Educação no Brasil**

Grau de concordância	Número do Item e sentido dos enunciados					
	18. Eu acredito que a educação esteja ruim por causa do		19. Eu acredito que a educação esteja ruim por causa dos		20. Eu acredito que a educação esteja ruim por causa dos	
	Sistema		Alunos		Professores	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Concordam fortemente	55	27,92	2	1,01	13	6,60
Concordam	68	34,52	35	17,77	49	24,87
Não estão certas	44	22,33	43	21,83	58	29,44
Discordam	22	11,17	84	42,64	62	31,47
Discordam fortemente	8	4,06	33	16,75	15	7,61
Total	197	100	100	100	197	99,99

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

Em 2007, consideravam-se preparados para dar aulas 64% dos 600 professores brasileiros, entrevistados pelo Ibope Inteligência, porém apenas metade deles considerava que “a formação inicial trouxe subsídios suficientes para a sua atuação docente” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2010, p. 51).

A Tabela 05 informa que na opinião das docentes deste estudo, o sistema é o maior responsável pelas dificuldades enfrentadas em sala de aula. Esses resultados divergem dos obtidos da pesquisa acima mencionada, visto que para 59% dos 600 professores entrevistados o que mais interfere no padrão da qualidade do ensino brasileiro é o desempenho dos próprios professores, e para 48% deles a escassa oferta de uma formação continuada.

Observe-se que 62,44% das participantes deste estudo concordam quanto à responsabilidade do sistema, pela situação precária da educação em nosso país. No entanto, apesar de discordarem com mais ênfase quanto a serem os alunos (59,39%) ou os professores (39,08%) razões dessa, os índices de incerteza em cada um desses itens (21,83% e 29,44%, respectivamente) veladamente parecem apontar para a culpabilização de

ambos. Apenas 31,47% participantes concordam que os professores sejam a razão; no entanto a razão apontada com maior índice foi a do “sistema”.

Possivelmente, porque não se sentem capazes de enfrentar como devem o sistema. Sentem-se assim, porque não conhecem a legislação, que deveria regular as práticas pedagógicas em sua escola, como as enunciadas no Projeto Pedagógico, ou por que não gostam de estudar e ler livros da área de educação?

Instigadas a se posicionarem sobre suas leituras 86,80% das participantes informaram gostar de ler livros de sua área, assim como de estudar. No entanto, menos da metade delas (46,18%) avalia que *conhece muito bem a legislação educacional*, sendo que 13,70% discordaram quanto a isso, e que menos da metade (44,16%) participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola na qual atua.

**Tabela 06-** Leituras, Estudo e Legislação: Autoavaliação das Participantes

Grau de Concordância	Número e Sentido do Item					
	3		11		17	
	Conhece muito bem a legislação educacional		Participa da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)		Gosta de ler livros da área de educação e estudar	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Concordam fortemente	13	6,59	38	19,29	61	30,96
Concordam	78	39,59	49	24,87	110	55,84
Não estão certas	79	40,10	26	13,20	18	9,14,
Discordam	25	12,69	49	24,87	7	3,55
Discordam fortemente	2	1,01	35	17,77	1	0,51
Total	197	99,98	197	100	197	100

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

As participantes avaliam que preparam minuciosamente suas aulas (82,7%), considerando-as como boas e criativas (73,1%), bem como sentem que são admiradas como profissionais por seus colegas (56,4%). Porém, a maioria não está satisfeita com seu salário, como se pode constatar nos índices de discordância verificados para o item 8 do questionário, sob análise.

Tabela 07 – Características quanto ao ambiente de trabalho

Grau de Concordância	Número e Sentido dos Itens									
	2		8		14		15		16	
	Motivadoras		Satisfeita com o salário		Prepara minuciosamente suas aulas		Desenvolvem aulas boas e criativas		Admirada pelos colegas como profissional	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Concordam fortemente	49	24,87	9	4,57	55	27,91	31	15,73	24	12,18
Concordam	120	60,91	41	20,81	108	54,82	113	57,36	87	44,16
Não estão certas	26	13,20	41	20,81	23	11,67	51	25,88	76	38,57
Discordam	2	1,01	62	31,47	7	3,55	1	0,50	8	4,06
Discordam fortemente	-	-	44	22,33	4	2,03	1	0,50	2	1,01
Total	197	99,99	197	99,99	197	99,98	197	99,97	197	99,98

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

O planejamento da ação educativa é de suma importância. Um plano de aula “é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo, ou seja, “[...] a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.” (PILETTI, 2001, p.73) No entanto, ainda alguns professores menosprezam essa importância, em consequência, não conseguem alcançar seus objetivos em sala de aula. Fusari (2008, p. 47) corrobora com esse argumento afirmando que:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma ‘regra’, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

O ato de planejar envolve o conhecimento de sua realidade, de seus alunos, da epistemologia e da metodologia mais adequadas, além das características pertinentes à(s) disciplina(s) ministradas, conseqüentemente, aumenta as chances de obter sucesso em sua prática docente.

Quanto a se sentir admirada pelos pares, 56,34% das participantes declara sentir-se admirada (Tabela 07), esse sentimento é importante para a identidade profissional, pois o trabalho que desenvolvem em seu ofício não pode ser pensado separado do social (DEJOURS, 2004). Em concordância, Castro e Merlo (2011) expõem o papel do reconhecimento para um bom desempenho profissional:

O trabalho, por ser algo fundamental para o sujeito, é investido pelas pessoas através da possibilidade da construção de sua identidade no social, que em uma seqüência ontológica vem logo a seguir do reconhecimento do fazer. A identidade não pode ser construída fora do social, em espaço privado, sendo através da sublimação que o sujeito busca executar uma atividade socialmente valorizada (CASTRO; MERLO, 2011, p. 476).

As participantes concordam que para ser um bom professor, o profissional deve ser um bom leitor (95,94%), estudar mais (97,46%), ter oportunidade de realizar uma formação continuada boa (96,91%), contar em sua escola com o apoio da equipe gestora (94,4%), bem como participar de grupos de estudo compartilhando as atividades que realiza (95,43%).

Avaliamos como oportuna a citação de Correia e Matos (2001), utilizada por Gomes (2007, p. 121) quando conclui seu texto, para sugerir que a solidão que habita os cotidianos dos professores os induz a enfrentar dilemas da sua profissionalização, visto ser comum que “o mundo escolar viva na ignorância dos mundos de vida de seus habitantes” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 11, apud GOMES, 2007, p. 121).

Na equipe gestora das escolas destaca-se o coordenador pedagógico, como ator privilegiado, porque dele/a se espera que desempenhe “uma função articuladora, formadora e transformadora [...visto ser] o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência o formador dos professores” (PLACCO, ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228. Grifos das autoras).

Quantidade de alunos que precisam atender, contar com materiais de apoio tecnológico, dispor de mais horas atividades são condições importantes para as professoras participantes, mas a existência de um plano de carreira bem definido se sobrepõe a essas, conforme resultados da Tabela 08.

Em 2002, dos 5.000 professores consultados por Gatti; Barreto e André (2011) a situação que eles mais consideraram que dificultava o exercício de suas atividades profissionais foi a de não disporem de tempo para a correção de provas, cadernos etc. (69,3%), e para o desenvolvimento das demais tarefas (54,9%).

A questão de tempo disponível para preparo e condução das atividades que o professor deve realizar em sala de aula é, em parte, de natureza política e administrativa.

**Tabela 08-** Ser Bom Professor: Opinião das Participantes Condições

Grau de concordância	Número e Sentido do Item																	
	21		22		23		24		25		26		27		28		29	
	Ser Bom Leitor		Menos Alunos		Dispor de Suportes Tecnológicos		Condições para Formação Continuada		Contar com Plano de Carreira Bem definido		Equipe Gestora Atuante		Mais Horas Atividades		Estudar mais		Participar de Grupos de estudo compartilhar atividades	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
Concordam fortemente	139	70,56	61	30,96	70	35,53	128	64,97	104	52,79	137	69,53	56	28,43	131	66,50	113	57,36
Concordam	50	25,38	82	41,62	77	39,09	63	31,98	63	31,98	49	24,87	77	39,09	61	30,96	75	38,07
Não estão certas	6	3,04	23	11,67	28	14,21	4	2,03	20	10,15	6	3,04	33	16,75	2	1,01	5	2,54
Discordam	1	0,51	21	10,66	18	9,14	1	0,51	7	3,55	2	1,01	22	11,17	1	0,51	1	0,51
Discordam fortemente	1	0,51	10	5,08	4	2,03	1	0,51	3	1,52	3	1,52	9	4,57	2	1,01	3	1,52
Total	197		197		197		197		197		197		197		197		197	

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

Uma vez descritos aspectos e dimensões do perfil e das avaliações dos participantes sobre sua formação, atividades que desenvolvem, dificuldades que enfrentam, bem como das razões que atribuem à qualidade da oferta da educação brasileira, comprometida conforme veiculado nas mídias a partir dos resultados oficiais de sua avaliação (Prova Brasil, Enade, PISA, IDEB), passaremos a descrever os resultados pertinentes aos Testes de Associação aplicados.

#### **4.2. Ponderações que fundamentam a análise**

*[...] perguntar ‘quem você é’ só faz sentido se você acredita que possa ser outra coisa além de você mesmo; só se você tem uma escolha, e só se o que você escolhe depende de você, ou seja, só se você tem de fazer alguma coisa para que a escolha seja ‘real’ e se sustente.*

(BAUMAN, 2005, p.25)

Admitindo que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...mas] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16), sendo “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (p.17, destaques do autor), bem como concordando quanto a que “nossas identidades se configuram no nosso sentimento de pertença a determinados grupos” (GOMES, 2007, p. 109), há que prossigamos analisando, sob a abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, o que as participantes deste estudo compartilham sobre *ser professor* e apreendem como os outros percebem essa profissão.



Como anunciado, as informações coletadas com os Testes de Associação Livre de Palavras foram analisadas sob os princípios da Teoria do Núcleo Central, uma das principais abordagens da Teoria das Representações Sociais.

Abric (2003, p. 60) ressaltou que: “A teoria do núcleo central tem uma consequência essencial: estudar uma representação social é em primeiro lugar e antes de tudo, procurar os constituintes do Núcleo Central”; contudo advertiu quanto a que conhecer o conteúdo de uma representação social “não é suficiente, é a organização desse conteúdo que lhe dá sentido”, uma vez que “dois conteúdos idênticos podem corresponder a duas representações sociais diferentes”.

Abric (2003, p.59-60), salienta no início desse texto

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

Em atendimento a esses princípios e sugestões de Abric (2003), os principais cuidados a serem tomados com a técnica para a análise estrutural das representações sociais foram seguidos tendo também por fontes Oliveira et al. (2005) e Wachelke e Wolter (2011), os quais sugerem etapas a serem seguidas em estudos exploratórios que utilizem análises prototípicas.

Esses autores lembram que Abric (2003) propõe o abandono do critério do ‘rang de aparição’ e que esse seja substituído pelo ‘rang de importância’ para que sejam reduzidos eventuais efeitos dos mecanismos de defesa. Para De Rosa (2005, p.88), solicitar ao sujeito que classifique por ordem de importância cada termo que registrou espontaneamente a um indutor “é uma tarefa avaliativa de dois níveis, envolvendo um processo cognitivo de natureza mais do que racional, comparado ao aspecto projetivo desta técnica [da evocação livre]”, ressaltando que a ordem de aparição das palavras em um Teste de Associação Livre de Palavras pode ser utilizada como um “índice de acessibilidade prototípica”. Porém, esse

[...] não pode ser a única expressão da força de ligação associativa e, portanto de sua saliência, mas também de sua acessibilidade em termos de maior consensualidade prototípica (e, nesta acepção, a palavra comum mais associada não é forçosamente a palavra mais importante para o sujeito, mas simplesmente aquela mais socialmente partilhada (DE ROSA, 2003, p. 87-88. Grifos da autora)

Para examinar as respostas das participantes (N=197) a cada Teste de Associação Livre de Palavras (Apêndice C), foram construídas duas planilhas no Excel ambas com dados de identificação do participante, cidade na qual foi aplicado o teste, curso de especialização que frequentava, curso de graduação, atuação profissional e tempo no magistério, obtidos no outro questionário. Na 7ª coluna dessas planilhas foram transcritas, por participante, as respostas correspondentes ao Teste de Associação Livre de Palavras (evocações iniciais e respostas hierarquizadas) e a justificativa da resposta que consideraram mais importante.

Em cada Teste de Associação Livre de Palavras foram constatadas 1.260 respostas. O total de respostas diferentes por indutor foi: 308 para o indutor “Para mim, ser professor é...” e 348 para o outro indutor, Isto é, para “Para o outro, ser professor é... ?”.

Para a análise prototípica das representações sociais Wachelke e Wolter (2011, p. 523-524) indicam a importância de seguir alguns cuidados técnicos pertinentes a esse exame. Sugerem, por exemplo, que o número de participantes seja de no mínimo 100, porque “quanto mais numeroso o grupo de participantes, mais estáveis serão os resultados” (2011, p. 523). Neste estudo, o total de participantes (197) atende a essa recomendação. Esses autores salientam, ainda que depois de colhidas as respostas ao Teste de Associação Livre de Palavras essas sejam agrupadas para evitar a dispersão dos resultados, aconselhando a utilização da lematização, por esta ser a mais adequada em pesquisas sob “[...] uma perspectiva propriamente estrutural” (p. 523). Ou seja, a possibilidade do pesquisador agrupar “as palavras que compartilhem o mesmo radical e classe [... bem como] a resposta mais frequente dentre elas” (WALCHEKE; WOLTER, 2011, p. 523).

Os critérios que usamos neste estudo para lematizar os *corpora* obtidos nos dois testes de associação foram os seguintes: respeito à

concordância a cada indutor (“Ser professor é...”, “Para o outro, ser professor é...”); plural alterado para o singular, selecionada a palavra evocada de maior frequência dos termos com relação de sinonímia ou com o mesmo radical. Nos Apêndices E e G estão apresentados os resultados desse tratamento e informadas as respectivas frequências (palavras evocadas e da respectiva transformação), bem como a quantidade de termos.

Após a lematização, o *corpus* para análise resultou em 245 e 303 vocábulos, respectivamente por indutor. A Tabela 09 sumariza os resultados por indutor.

**Tabela 09-** O Corpus

Indutor	Total		
	Corpus inicial		Corpus analisado
	Respostas Evocadas	Vocábulos Diferentes	Vocábulos Diferentes após a Lematização
Para mim, ser professor é...	985	308	209
Para os outros, ser professor é...	946	308	281

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014

O *corpus* das palavras lematizadas de cada indutor foi processado no *software* EVOC (versão 2000, 3.0), desenvolvido sob a coordenação de Pierre Vergès em 2002.

O *software* EVOC é constituído por 16 programas, sendo que um deles o *Randfrq*, o qual, distribui os termos evocados em quatro quadrantes, possibilitando a construção de um quadro que configura a estrutura da representação social do objeto em estudo dentro dos parâmetros definidos pelo pesquisador. Considerando o número de participantes (197) foram definidos como pontos de corte para rodar o *Randfrq*: frequência mínima de 19 e como ordem média (OM) 3. Esses valores foram utilizados para o cálculo tanto das respostas das evocações iniciais (OME), quanto das respostas hierarquizadas (OMI), para cada indutor.

As ponderações apresentadas por Vergès (2001, p. 346-347) acerca do funcionamento cognitivo responsável pela escolha das palavras que um participante emite ao ser provocado a falar sobre um objeto de representação, sustentam a opção de analisarmos comparativamente as respostas dos sujeitos às duas condições propostas sequencialmente (OME e OMI) para cada um dos indutores propostos (“Para mim, ser professor é...”, “Para o outro ser professor é...”), admitindo os esclarecimentos anteriores, bem como os de Vergès (2001), quanto a que:

- a) a seleção dos elementos organizadores decorre da importância que o sujeito atribui ao objeto em estudo. Tal resultado identifica os elementos mais pertinentes e periféricos.
- b) as dimensões conotativas que o participante associa a um domínio, atribuindo aos termos elencados sua valoração, avaliação e prática.
- c) a esquematização “organiza o conteúdo da representação numa rede da qual cada elemento retira sua significação apenas do conjunto dos outros elementos aos quais está vinculado” (VERGÈS, 2001, p.347).

#### **4.3. Ser professor: representações sociais das participantes**

As respostas lematizadas do Teste de Associação Livre de Palavras (Apêndice C) foram digitadas em uma planilha Excel por participante, utilizando cores distintas para as colunas das evocações iniciais e das palavras hierarquizadas, de acordo com a ordem de importância atribuída pelo próprio respondente. Como recomendamos às participantes que hierarquizassem suas respostas foi-lhes solicitado que justificassem a escolha da palavra elencada como mais importante (1), essas argumentações foram transcritas na íntegra nessa planilha. Cada desvio gramatical ou de concordância, ou de ortografia, foi seguido com o termo *sic*.

Para fins de controle e relato os participantes foram identificados de 1 a 197 (P1; P2; .....P197), sendo que o exame das análises prototípicas foi realizado, apenas dos participantes que em cada situação (OME:OMI) apresentou 3 ou mais respostas.

A descrição e análise dos resultados pertinentes aos vocábulos lematizados (evocados e hierarquizados) relativos à estrutura das representações sociais, isto é, das análises prototípicas de cada representação social, antecedem a interpretação das justificativas registradas pelas participantes para a escolha da que consideraram mais importantes.

Um dos aspectos técnicos referente à realização da análise e descrição dos resultados diz respeito “à definição dos pontos de corte para as duas coordenadas de frequência e ordem de evocação” (WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 523). Apesar de não haver unanimidade entre os pesquisadores, para a ordem de evocação, quando se pedem cinco evocações, 3 é a recomendada. Quanto ao ponto de corte para a frequência, as posições são ainda mais divergentes. No caso deste estudo, optamos por analisar o universo das palavras registradas tendo por parâmetro a frequência 40 e 38 face ao total de participantes que respondeu 3 ou mais respostas ao indutor proposto.

O Quadro 06 sumariza os resultados do programa *Randgrq* da RS *ser professor para mim*, por quadrante nas condições OME (Ordem Média de Evocação) e OMI (Ordem Média de Importância).

**Quadro 06** - Estrutura dos Elementos da RS *serprofparamim*

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS	OME		OMI	
		<i>f</i>	OM	<i>f</i>	OM
		1º Quadrante Provável Núcleo Central			
Freq $\geq$ 40; OM $<$ 3	amor	104	2,683	105	2,200
	dedicação	64	2,609	64	2,766
	doação	49	2,163	49	2,878
Freq $\geq$ 40; OM $\geq$ 3		2º Quadrante 1ª Periferia			
		<b>AUSENTE</b>			
Freq $<$ 40; OM $<$ 3		3º Quadrante Zona de Contraste			
	amigo	27	2,926		
	comprometimento	31	2,710	31	2,806
	vocação	23	2,348	23	2,304
	conhecimento			30	2,304
Freq $<$ 40; OM $\geq$ 3		4º Quadrante 2ª Periferia			
	conhecimento	29	3,586		
	criativo	20	3,200	20	3,650
	amigo			27	3,444

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014.

Nove elementos, cinco deles centrados nas maneiras de sentir e agir (*amor, amigo, dedicação, doação, comprometimento*), configuram a RS *serprofparamim*. Dos demais elementos, (*aprendizado, conhecimento*) referem a aspectos importantes dos fazeres docentes, e dois relacionados a dimensões subjetivas necessárias para o exercício profissional da docência (*vocação, criativo*).

O debate acerca da identidade profissional de educadores e da docência prolonga-se há anos, apesar do esforço de investigadores e teóricos (HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 1995; 2008; TEDESCO, 2011; BRZEZINSKI,

2002; SAVIANI, 2009, entre tantos outros). As lutas e embates decorrem da inserção histórica desse profissional, “[...] no estatuto funcional que, por meio de sua conversão em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado [...] e da proletarização [...] são contratados para executarem suas atividades ao longo de uma jornada, de forma subordinada” (OLIVEIRA, 2008, p. 30-31)

Expectativas sociais e individuais sobre o *quê e como ser professor*, isto é, sobre o que caracteriza a identidade desse profissional emergem dos paradigmas consolidados em cada época. GOMES, (2011, p.45) configura alguns desses efeitos devido à força dos “[...] impactos da reconfiguração do mundo contemporâneo, notadamente ao longo da última década do século XX e primeira década do século XXI [...] evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função docente”.

No Quadro 06 constata-se que os elementos - *amor, dedicação, doação* - constituem o provável Núcleo Central da RS *serprofparamim*, independente da condição (OME, OMI). Esses elementos parecem de fato constituir o cerne dessa RS, hipótese essa que se sustenta com a ausência de elementos verificada na 1ª periferia.

Verifica-se, ainda, que o elemento *amigo* na condição OMI foi deslocado da Zona de Contraste para a 2ª Periferia, e que o outro elemento que sofreu mudança (*conhecimento*) passou a constituir a Zona de Contraste na condição OMI.

Os termos “doação” e “dedicação” relacionam-se em nossa cultura a ideias de desapego, renúncia, esforço ilimitado. Por que essas representações aparecem com tal força a ponto de não possuímos elementos na 1ª periferia? Por que esses termos são tão significativos para os professores participantes? Será por que essa imagem quase sacerdotal tem acompanhado a identidade do professor de forma secular?

Silva (2012) analisou 18 obras de dois autores brasileiros (Augusto e Cury e Gabriel Chalita) - nove de cada um -, pela vasta produção e grande aceitação dos dois entre os professores. A autora indica que o desalento vivido nas escolas pelos professores é como que suprido com mensagens desses autores que “ênfaticamente enfatizam a temática do amor e dos afetos” (p.15), como “uma

força que se pretende suficiente para resolver os problemas educacionais” (p. 16). Entre os trechos que a autora destaca, recortamos o de Chalita (2004), como emblemático dessa temática: “Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor” (apud Silva, 2007, p. 55. Grifos nossos).

Maia; Alves-Mazzotti e Magalhães (2004) verificaram que o elemento *dedicação* estava presente na estrutura das representações sociais de trabalho docente de professores que atuavam na cidade do Rio de Janeiro em dois tipos de curso de formação de professores (Normal e Curso de Pedagogia).

Os que defendem o aporte psicossocial na análise das informações que sustentam seus estudos (por exemplo, ALVES-MAZZOTI, 2007; PECORA; SA, 2008; SOUSA et al.,2008), ressaltam que os sentidos, conteúdos, imagens, valores e atitudes atribuídos pelos indivíduos a quaisquer objetos do cotidiano, inclusive sobre si próprios e, por exemplo, suas atividades, dependem como os outros os percebem, classificam, caracterizam e os definem.

Serge Moscovici no diálogo que manteve com Ivana Marková afirma: “As representações sociais, estão, é claro, relacionadas ao pensamento simbólico e a toda forma de vida mental que pressupõe linguagem” (MOSCOVICI, 2010, p. 307). Acrescentando “[...] as atitudes se mostraram a mim como uma dimensão de nossas representações compartilhadas” (MOSCOVICI, 2010, p. 316), porém “As atitudes não expressam conhecimento como tal, mas uma relação com certeza e incerteza, crença ou descrença, em relação a esse conhecimento” (MOSCOVICI, 2010, p.319). Outros, como Flament e Rouquette (2003, p.14), lembram, ainda:

[...] toda manifestação declarativa ou comportamental de uma representação pode ser considerada tanto como um signo antropológico particular, como a expressão contingente de um conceito geral (a de atitude, por exemplo) ou finalmente como se referindo a um ou mais elementos de uma estrutura da qual se busque determinar o status formal (p. 14).

A ausência de elementos na 1ª periferia na estrutura da OME da RS precisa também ser destacada, visto nela se situam os itens mais evocados pelas participantes, porém com OM> ou = a 3, os quais apesar de evocados no grupo aparecem situados na posição 3 a 5, isto é, com OM> ou = a 3. Alguns



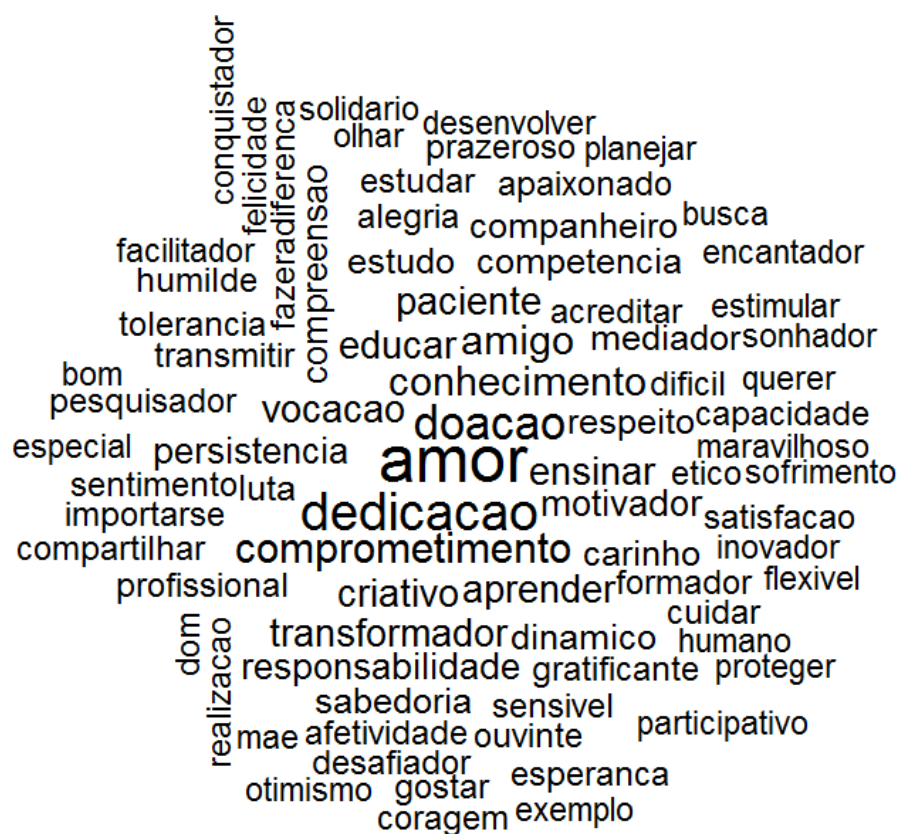
dos termos integrantes da 1ª periferia poderiam ser eventualmente centrais numa representação (PECORA; SÁ, 2008), mas no caso da presente pesquisa, a ausência confirma a força dos elementos do Núcleo Central.

Com o conjunto de termos da *RS paramimserprofessor*, observemos na Figura 01 a nuvem de palavras, desenhada com auxílio do software *Iramuteq*<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O IRAMUTEQ é um software licenciado por GNU GPL (v2) que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem python ([www.python.org](http://www.python.org)).

**Figura 01-** Nuvem RS Paramimserprof



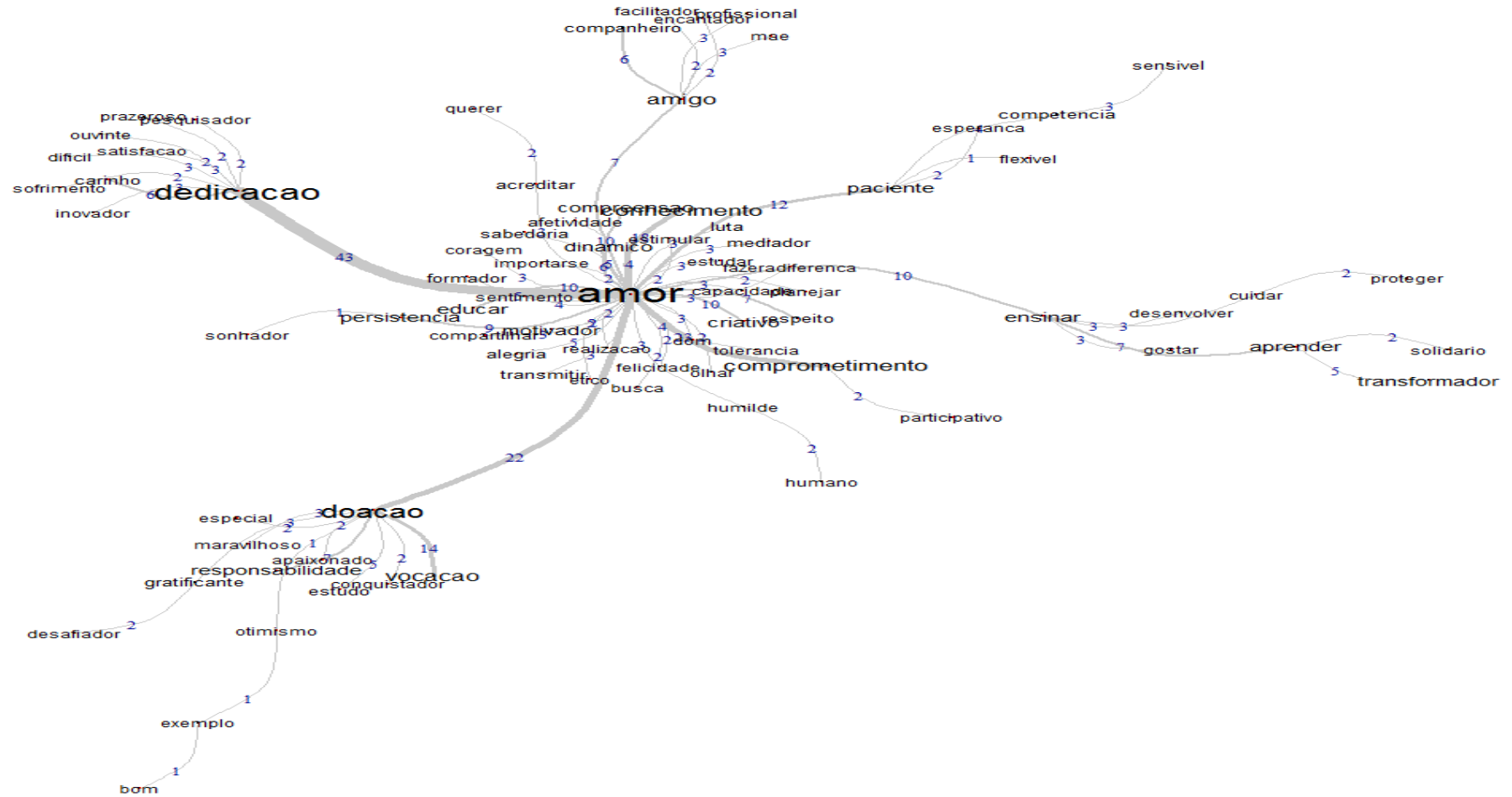
Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

A nuvem de palavras permite a visualização dos metadados do *corpus* investigado. Uma visualização rápida da Figura 01 permite visualizar claramente o destaque dos termos: “amor”, “dedicação”, “doação”, “vocação”. Como nessa nuvem de palavras a fonte do tamanho de cada palavra é regido pela relevância da mesma no *corpus* examinado, para viabilizar a visualização dos dados na nuvem de forma hiper-resumida para uma visualização na íntegra.

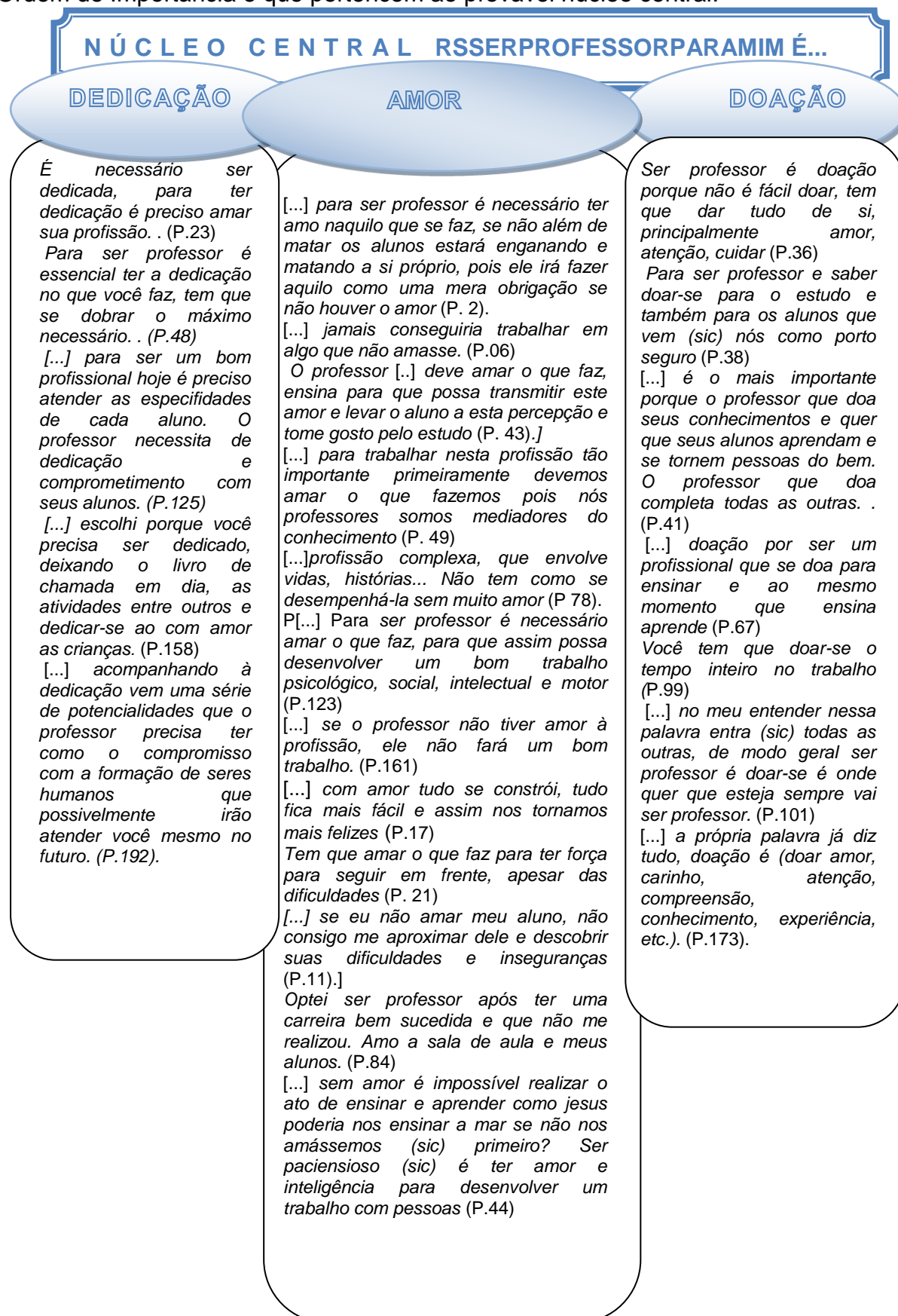
Além das análises prototípicas e da construção da nuvem, este viabilizado pelo *software Iramuteq*, realizamos também a análise de similitude (FIGURA 2) das evocações, com o objetivo de identificar a força de relação

entre os termos que neste estudo constituíram a representação social do “ser professor”. O exame da árvore máxima, construída a partir dessas forças, possibilita constatar o poder associativo dos elementos do Núcleo Central com os demais termos evocados (TURRA, 1998 apud ALVES-MAZOTTI, 2007, p. 583-584). Ao se comparar os resultados da árvore máxima, seja com o quadro de quatro casas (Quadro 06), seja com a nuvem (Figura 01) confirma-se, mais uma vez centralidade dos termos “amor”, “dedicação” e “doação” nessa RS.

Figura 02- Árvore máxima da RS para mimserProf.



A fim de explorar o possível núcleo central dessa representação, apresentamos a seguir a justificativa dos participantes pelo primeiro termo na Ordem de Importância e que pertencem ao provável núcleo central.



#### 4.4. Ser professor para os outros

Apenas 191 participantes registraram três ou mais palavras ao responderem ao Teste de Associação do indutor “(Para os outros, ser professor é...). O quadro de quatro casas indicativo da organização e dispersão das respostas dos participantes, isto é, de como eles se estruturam nessa RS é apresentado no quadro 07.

**Quadro 07** - Estrutura dos Elementos da RSserprofparaooutro (condições OME e OMI)

PONTO DE CORTE	VOCÁBULOS	OME (n=193)		OMI (n=192)	
		f	OM	f	OM
		1º Quadrante Provável Núcleo Central			
Freq≥38; OM<3	ganha bem	44	2,591		
	loucura	45	2,311	46	2,978
Freq≥40; OM≥3	ganha bem	2º Quadrante 1ª Periferia			
				45	3,133
Freq<38; OM<3	3º Quadrante Zona de Contraste				
	corajoso			30	2,667
	cuidador	20	2,150	20	2,200
	educador	27	2,185	26	2,808
	fácil	32	1,750	32	2,625
	paciência			22	2,818
	sofredor	30	2,900	29	2,966
Freq<38; OM≥3	4º Quadrante 2ª Periferia				
	corajoso	30	3,233		
	folgado	19	3,421	19	3,158
	paciência	23	3,130		

**Fonte:** Elaborada pela autora. Pesquisa de campo, 2014).

Doze termos circunscrevem o que os sujeitos participantes consideraram com relação a questão “para outros ser professor é...”. Somente um elemento (*loucura*) está presente no Núcleo Central nas duas situações (OME; OMI)

A primeira periferia possui apenas um elemento (ganha bem), que não se confirma na OME fato que destaca a força da probabilidade do termo “loucura” constituir o Núcleo Central dessa RS. Os demais elementos “corajoso”, “cuidador”, “educador”, “fácil”, “paciência”, “sofredor” e “folgado” distribuem-se nos demais quadrantes. Entre esses, evidenciam-se “cuidador”, “educador”, “fácil” e “sofredor” por terem permanecido no mesmo quadrante, isto é, no 3º, mesmo após o trato cognitivo das respostas inicialmente evocadas (condição OME). Alguns desses termos carregam acepções negativas (*loucura, sofredor*), outros positivas (*corajoso, cuidador, paciente, ganha-bem, fácil*). Esta discrepância entre o positivo e o negativo leva-nos a indagações sobre a identidade.

A constituição da identidade pessoal ou profissional de cada um decorre de efeitos da interação com outros. Contudo, no que tange aos professores, algumas questões desde sempre estão/deveriam estar presentes, visto que

[...] a profundidade do processo de mudança social que ocorre atualmente nos obriga a reformular as perguntas básicas sobre os fins da educação, sobre quem assume a responsabilidade de formar as novas gerações, e sobre qual legado cultural, quais valores, qual concepção de homem e de sociedade desejamos transmitir. (TEDESCO, 1998, p. 23)

Os resultados obtidos aqui, podem ser confirmados em Gatti (2009, p. 12) no qual a autora apresenta pesquisas realizadas por Jesus (2004) referindo-se a crise das motivações, quer seja por perda de prestígio social, quer seja pelo baixo estatuto atribuído à profissão docente (inclusive pelos próprios professores), o autor ainda destaca que muitas pessoas “exercem a docência sem formação específica e preparo profissional ou com preparo precário”, essas situações deixam implícito que qualquer um pode ser professor.

Vejam os que essa nuance da (*loucura*), mencionada pelas participantes quando têm que responder o que é “ser professor” para os outros, como se justapõe à do “ganha-bem”. Será que elas pensam que os outros entendem como *loucura* o fato de serem professores ou de *ganharem bem* pelo que fazem?

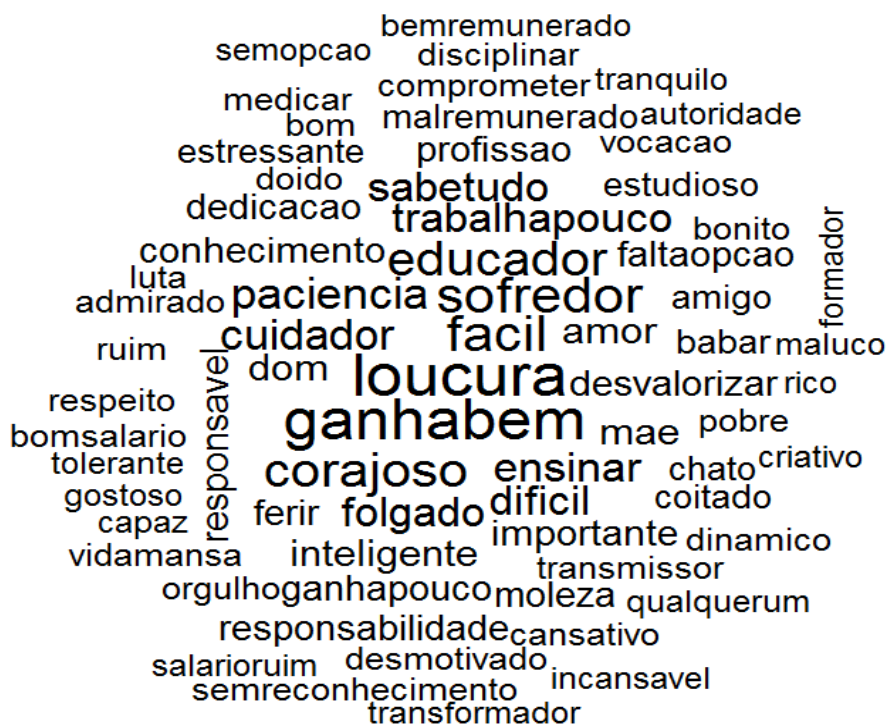
No entanto, o salário dos professores brasileiros, segundo dados da OCDE, situa-se entre os piores do mundo. “Considerando a carga horária de 40 horas semanais, o salário-base médio é de R\$2.711,48 para professores com diploma de licenciatura em início de carreira [...]”, sendo que “Em média, o professor da rede pública estadual formado em licenciatura (ou seja, com diploma do ensino superior), recebe 57% do salário mediano dos trabalhadores brasileiros com formação equivalente. Segundo uma comparação feita pelo Cadastro Central de Empresas (Cempre) com base em dados de 2013 divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o salário médio de trabalhadores com diploma de nível superior foi de R\$ 4.726,21”.

Dentre os termos elencados um chama a atenção especificamente “educar”. Segundo David (2007) “Os educadores devem estar abertos a mudarem seus valores para educar, e não podemos pensar a escola como o centro da educação, pois a escola não educa, a escola ensina.” Esse termo, pode reforçar a dimensão paternalista no papel do professor ou mesmo as expectativas de alguns segmentos sociais. Como as de que no desempenho de sua função, o professor deva suprir o que os alunos não encontram em sua casa, famílias (proteção, atenção etc.).

A nuvem de palavras, construída com auxílio do *Iramuteq*, evidencia pelo tamanho da fonte das palavras as que constituem o Núcleo Central (Figura 03).

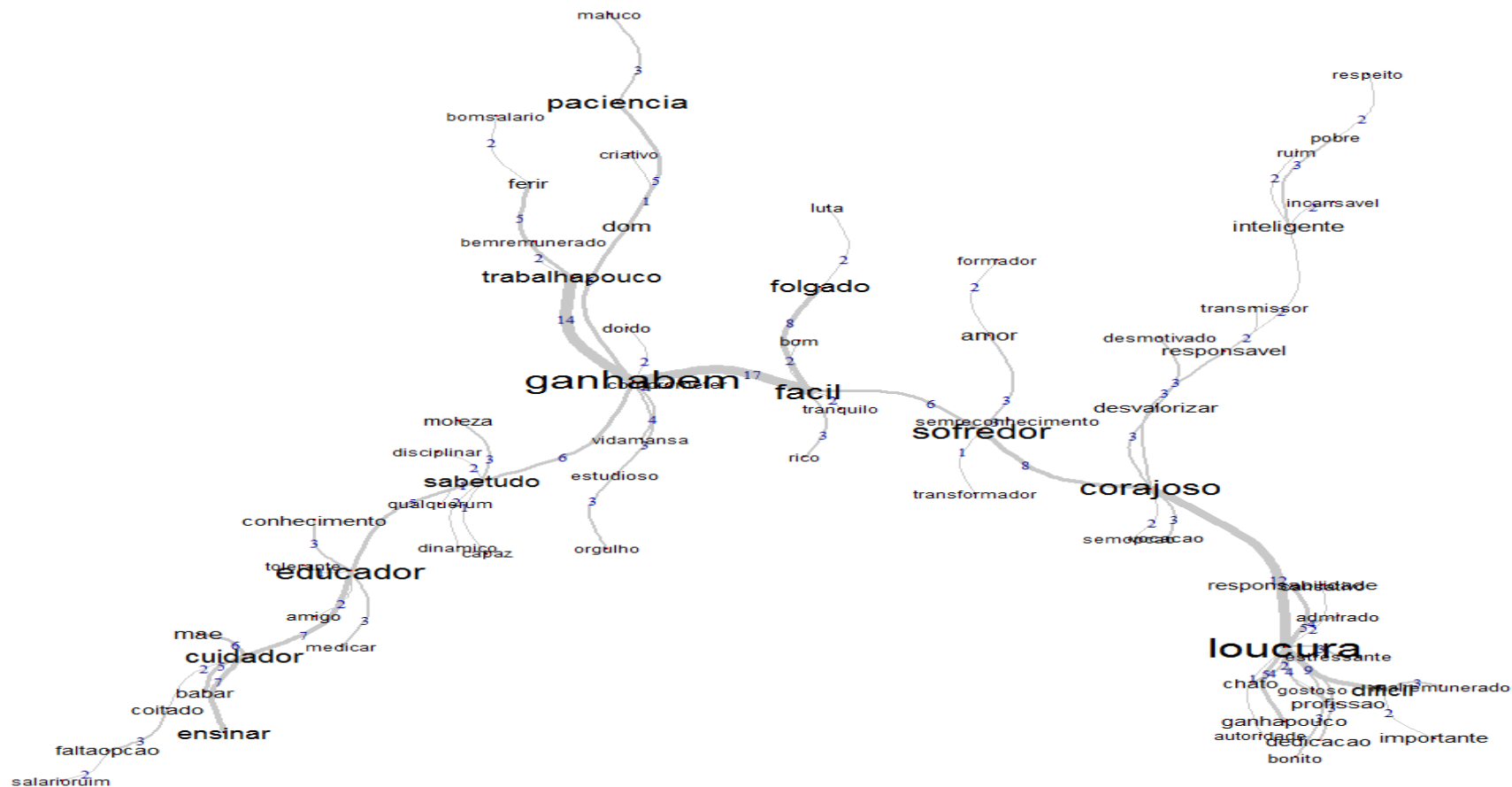


Figura 03 - Nuvem da RSParaooutro, ser professor é....



A árvore máxima da Figura 04 apresenta a força de ligação entre os termos na RSParaooutroserprofessoré.

**Figura 04-** Árvore Máxima da *RSparaoutroserprofessoré*



A fim de explorar o possível núcleo central dessa representação, apresentamos a seguir a justificativa dos participantes pelo primeiro termo na Ordem de Importância e que pertencem ao provável núcleo central.

## NÚCLEO CENTRAL RSSERPROFESSORPARAOOUTRO É...

### LOUCURA

*[...]Para a maioria ser professor é uma loucura, uma profissão desgastante, sem muito futuro. (p.100)*

*[...] Porque muitos acham que ser professor é muito difícil e ser louco mesmo, ainda hoje que tudo está mudado nos deparamos com grandes dificuldades. Mas com amor seremos sempre anjos. (p.109)*

*[...]Porque hoje os alunos são muito indisciplinados, reflexo de uma sociedade que não conhece limites, e e quem se aventura em ser professor é louco porque gosta de desafio. (p.127)*

*[...]Responsabilidade porque o futuro das crianças estão em suas mãos. Ser louco porque nem mesmo os pais conseguem compreender seus filhos. Ser sábio pelo fato de que formamos as crianças. Ser admirado pelas crianças e seus familiares. Artista porque mostramos e passamos o que há de melhor para nossas crianças. (p.142)*

*[...]Loucura: porque nunca para de trabalhar, está sempre pesquisando, não tem tempo direito para casa e o reconhecimento profissional e salarial é mínimo. (p.157)*

*[...]Pensam que se passa num concurso ou é professor é porque é inteligente. Acredita que a educação pode mudar o mundo. Acham que professor ganha muito. Continuando a número três: ganham muito e trabalham pouco. Loucura ficar educando os filhos dos outros. (p.166)*

### GANHA BEM

*[...]Porque acham que trabalhamos pouco, e ganhamos muito bem para isso. (p.26)*

*[...]Porque para a maioria da sociedade os professores ganham muito bem. (p.27)*

*[...]Acham que é fácil educar e que se ganha muito bem para isso, e se esquecem (sic) que a primeira educação se aprende em casa com os pais, isto é na escola se adquirir (sic) os conhecimentos científicos. (p.35)*

*[...]Porque é uma profissão em que os professores encontram e se deparam com muitas situações nas quais não sabe (sic) como lidar, mais (sic) que ganham demais pelo que fazem, tem um excelente plano de carreira e bom salário, e que tem vida mansa com os feriados e recessos e acabam se aposentando com bom salário. (p.99)*

*[...]Porque dizem que os professores trabalham pouco e ganham bem. (p.130)*

*[...]Pensam que se passa num concurso ou é professor é porque é inteligente. Acredita que a educação pode mudar o mundo. Acham que professor ganha muito. Continuando a número três: ganham muito e trabalham pouco. Loucura ficar educando os filhos dos outros. (p.166)*

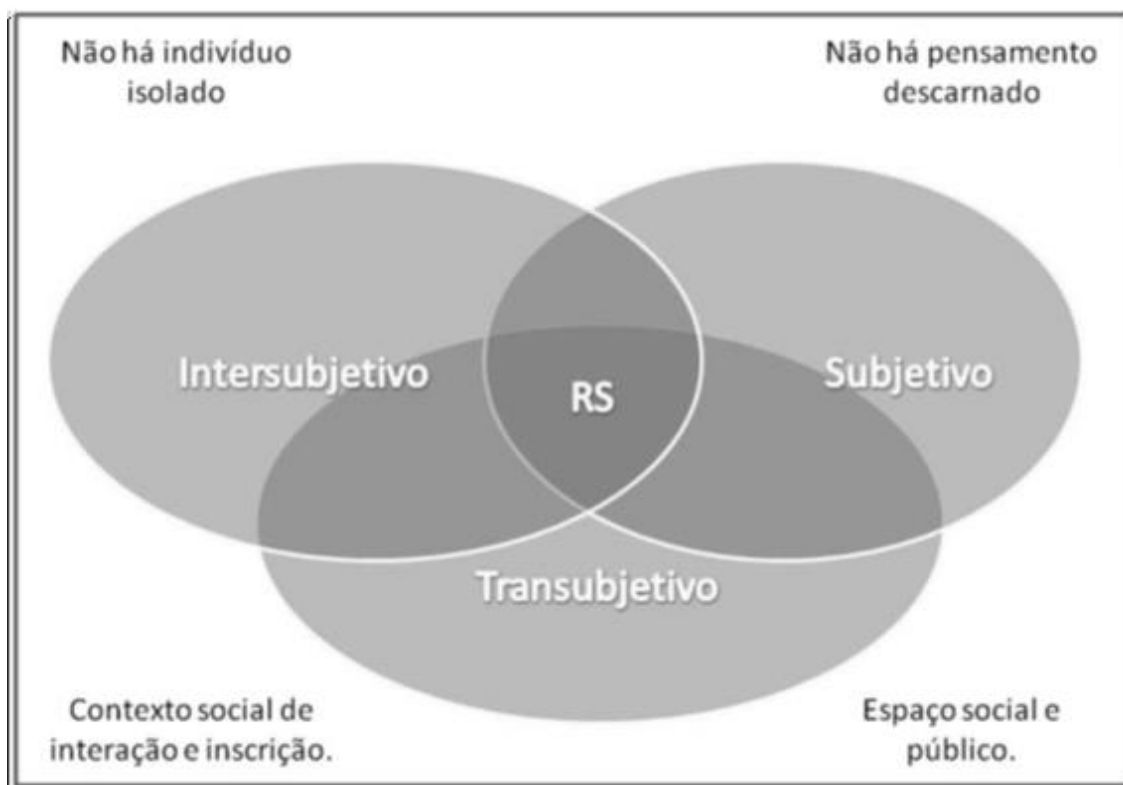
*[...]Porque acham que nós ganhamos bem e é fácil dar aula, mas é que não conhecem a realidade que vivemos com nossos alunos de hoje, mas eu amo minha profissão e luto por ela. (p.189)*

*[...]Pensam que os professores trabalham pouco, têm férias duas vezes por ano e ganham muito bem. (p.192)*

*[...]Porque outras pessoas acham fácil, pois estudamos para isso, sabemos tudo e ganhamos muito bem pelo que nós trabalhamos. (p.195)*

Para compreender como o professor se vê como profissional e percebe como é visto por outros há que se resgatar aqui a posição de Denise Jodelet. Lembra Moreira (2012, p.40-42), que Jodelet, em 2009, desenhou um quadro no qual com a disposição de três esferas demonstra as fontes que originam a constituição das RS: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a da transubjetividade. Na Figura 05 a intersecção das esferas representa os efeitos da relação do sujeito com os outros (espaços intersubjetivo e transubjetivo da constituição da RS), sendo que cada uma dessas relações acontece nos espaços sociais e públicos de pertença do sujeito. Por isso não há pensamento *descarnado*, nem indivíduo isolado...

Figura 05 – As esferas da pertença das representações sociais



Fonte: JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. p. 695).

Jodelet (2009, apud MOREIRA, 2007, p.51) acrescenta que o nível da subjetividade permite aduzir que as representações são “sempre de alguém” sobre alguma coisa. Assim é possível chegar aos significados que os sujeitos atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material. No nível da

intersubjetividade, as representações são elaboradas nas relações e interações entre os sujeitos, principalmente pela “comunicação verbal” estabelecida:

[...] são numerosos os casos que ilustram o papel da troca dialógica de que resultam a transmissão de informação, a construção de saber, a expressão de acordos ou de divergências a propósito de objetos de interesse comum, a interpretação de temas pertinentes para a vida dos participantes em interação, a possibilidade de criação de significações ou de ressignificações consensuais (JODELET, 2009, p. 697).

É esse espaço da intersubjetividade que permite a interpretação dos significados apreendidos e atribuídos pelo grupo de pertença do sujeito a um dado objeto.

O nível da transubjetividade transcende os níveis “subjetivo e intersubjetivo”, mostrando sua presença pelos seus efeitos, tanto nos indivíduos quanto nos grupos, por perpassar quaisquer contextos de interações, “[...] nas produções discursivas e nas trocas verbais”.

Jodelet esclarece que, “[...] na formação das representações sociais, a esfera da transubjetividade se situa diante da intersubjetividade e remete a tudo que é comum aos membros de um nível coletivo” (JODELET, 2009, p. 698)”.

Tais reflexões nos encaminham a interpretar, especialmente as RS dos participantes do que é “ser professor” para o outro, marcas subjetivas surgiram. Segundo Moscovici (2010, p. 209-211) as RS podem representar um modelo recorrente e compreensivo de imagens, crenças e comportamentos simbólicos:

[...] as representações sociais são sociais pelo fato de serem um fato psicológico de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego (MOSCOVICI, 2003, p. 209-211).

Assim, as representações sociais de “para mim “ser professor” e a de “para o outro, ser professor” expressam a visão subjetiva que os participantes da pesquisa possuem de sua profissão e de si mesmos.

Assim, mesmo admitindo a sua própria profissão, o termo “loucura” também representa as participantes da pesquisa, visto que a impressão que os outros têm sobre elas mesmas, também, visto que o coletivo constitui uma ordem dada e construída.

Qual é, em verdade, a significação,  
em sentido muito especial, de que está revestido  
todo trabalho científico [...]?  
É o de que toda obra científica 'acabada' não  
tem outro sentido senão o de fazer  
surgir novas indagações: ela pede, portanto,  
que seja ultrapassada e "envelheça"  
(Max Weber, 1919)

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento é um processo dinâmico, logo o produto final da análise de uma pesquisa sempre carrega o caráter de incompletude. Assim, desde sempre, não pretendíamos, com a investigação que desenvolvemos, elaborar conclusões fechadas que permitissem generalizações, mas compreender e propor subsídios teóricos e metodológicos sobre a importância de se conhecer como professores representam o que é *ser professor*, e como percebem as formas como os outros os representam em face de sua relevância para a proposição de planos e programas pertinentes à formação de professores.

A nossa intenção é de compartilhar reflexões sobre os limites e possíveis avanços para futuros trabalhos que foquem as temáticas desta pesquisa, pontuando aspectos que consideramos mais relevantes e abrindo caminhos para novas investigações, pelas lições que aprendemos com os desafios que encontramos, deixando sugestões que possam ampliar a produção de pesquisas sobre *Ser Professor*.

Nesse sentido, apresentamos algumas considerações a respeito das análises por nós realizadas ao longo deste estudo.

Tendo em vista o que propusemos na introdução deste trabalho, procuramos demonstrar a partir da “voz” dos sujeitos investigados como representam e circunscrevem sua identidade profissional docente. A Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961), nomeadamente em sua abordagem estrutural, Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000), subsidiou a forma e meios de aproximação aos objetos que elegemos estudar. Com essas perspectivas ousamos identificar, analisar e comparar as estruturas dessas representações sociais, bem como verificar em que aspectos/dimensões as avaliações desses professores acerca da profissão docente se relacionam às representações de “Ser Professor”.

As análises das representações sociais sobre “Ser Professor” nos permitiram compreender o que as sustentam e identificar não só os elementos que as constituem, quanto sua importância para os sujeitos desta pesquisa,



bem como a maneira como se identificam e sentem como sua identidade profissional é percebida pelos demais.

Ao propormos dois instigadores verbais (*Para mim ser professor é...; Para outros ser professor é...*) nos testes de associação livre de palavras (ABRIC, 1993) nos aproximamos da representação “[...] explícita, verbalizada [...]” (ABRIC, 2005, p. 23).

Como descrito nesta pesquisa, os resultados revelaram que as representações sociais do “Ser Professor” possuem como possível núcleo central os elementos “amor”, “doação” e “dedicação”. Em contrapartida, constatamos uma nítida separação com aquelas sobre o que ‘, é “Ser Professor para o Outro” quando na OME os participantes elencaram “loucura” e “ganha-bem” em contraposição a “amar”, “dedicação” e “doação”.

Parece que a prática educativa e os processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores participantes desta pesquisa têm gerado tensões e dilemas no tocante à construção da sua identidade docente. Essa percepção é possível, seja pela identidade para si (atribuída pelos próprios professores), seja na identidade para o outro (como acredita que a sociedade vê o “ser professor”). Entre os professores participantes da pesquisa, há a predominância de afirmações positivas sobre o “Ser Professor” (*amor, dedicação, doação, amigo, aprendizado, comprometido, conhecimento, vocação*), ancoradas em elementos diversos (*fácil, ganha-bem, loucura, corajoso, educar, sofrimento, paciente*). O conjunto e distribuição desses elementos aponta indícios sobre a constituição da RS da identidade docente, reforçados pela nuvem de palavras do “Ser Professor”. Por meio dos termos que fazem parte do Núcleo Central pudemos perceber que os professores percebem a sua profissão de forma mais emocional, afetiva e vocacional.

Em virtude dos resultados, ousamos dizer que os cursos de Pedagogia precisam desenvolver, além da dimensão técnica, que em parte instrumentaliza os profissionais que neles se formem para atuarem nas escolas, as dimensões éticas, morais e vínculos com a comunidade científica a fim de que continuamente se desenvolvam nos planos pessoal e profissional.

Para as professoras participantes e mediante os termos elencados que constituíram o possível Núcleo Central dimensões específicas profissionais ficaram ausentes, visto que segundo elas a afetividade é o que importa (*amor, dedicação e doação*). Essa conclusão sobre os dados desta pesquisa converge com o ressaltado por Alves-Mazzotti (2008) ao refletir sobre a concepção de professoras sobre sua preparação para enfrentar desafios do exercício profissional nos sugere a existência de um forte sentimento de insegurança e sensação de desprestígio social da profissão, induzindo-as à construção de mecanismos defensivos dando maior ênfase a sentimentos que remetem ao sentido de amor e vocação deixando em segundo plano questões relativas à profissionalidade docente.

Portanto, os elementos descritos acima contribuem para demonstrar e comprovar a tese proposta: as representações sociais do professor sobre si como profissional são compartilhadas e fruto de suas práticas e conhecimentos teóricos. Como tal, essas representações instituem um sistema de valores, ideias e simbolismos sociais acerca da própria vivência pedagógica e dos que lhe são próximos, determinando suas formas de agir no mundo.

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho wque reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2Ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.177-204.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, Jean-Claude. A Zona Muda das Representações Sociais. In:OLIVEIRA, Denize Cristina de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Representações Sociais – uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

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

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In ABRIC, Jean-Claude. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. 4Ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2.ed., p.11– 35.Paris,1994.

ABRIC,. Jean-Claude. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, Paris, p.75-78, 1993.

ALMEIDA, Ângela M. de O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima S.; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**, Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005. p. 117-160.

ALMEIDA, Ângela M. de O.; COSTA, Wilse A. da. **Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais**. Revista Educ. Pública. Cuiabá, v. 8, n13, p.250-280, jan./jun.1999.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

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.

ALVES, Cristovam et al. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, SP, ano 10,• n. 15 p. 269-283, jan.-jun. 2007.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta d e ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia Cristina A. de. A profissionalidade dos professores de licenciatura sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, Romilda T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade: pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 75-78.

ANTELO, Estanislau. ¿Hacia donde va el oficio docente? Transformaciones actuales en el oficio de enseñar. **Educación e Contemporaneidade**, Salvador, v.12, n. 20, p. 479-484, 2003.

ARAÚJO, José Carlos S.; CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Discutindo a história da educação: A imprensa enquanto objeto de análise histórica. In: ARAÚJO, José Carlos Souza e GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**, São Paulo, 2002. p.67-89.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia S.P.; CAMARGO, Brígido V.; JESUÍNO, Jorge. C.; NÓBREGA, Sheva. M. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUFPB, 2005a. p.229-258.

ARRUDA, Angela. Pesquisa em representações sociais: A produção em 2003. In M. S. S. MENIN, Susana M. S.; SHIMIZU, A. M. (Eds.), **Experiência e representação social**. São Paulo Casa do Psicólogo, 2005b. p. 59-92.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, MONTE, Paula, Pablo del; SANTORI Diego; TSENG, Chun-ying; Helen Young; OLMEDO, Antonio . A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BARRETTO, Elba S. de S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, p.734-753, set/dez, 2012.

BARRETTO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEIJAARD, Douwe.; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v.20, p. 107–128, 2004.

- BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control**, v. 3. Londres: Routledge Kegan Paul, 1977.
- BOCK, Ana Mercês B; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Ti. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, Campinas. v.22, n.74, p. 11-26, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. CAPES **Banco de teses**. Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso 18 de março de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil 2015**. Disponível em <[http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/regulamento\\_PPB\\_publicado\\_18jun15.pdf](http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/images/pdf/regulamento_PPB_publicado_18jun15.pdf)>. Acesso em 11/04/2016.
- BRITO, Márcia Regina F. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- CAMPOS, Monique F. **Da missão nobre ao desprestígio**. Juiz de Fora, 2014. 384 f. Dissertação Disponível em <<http://www.ufjf.br/ppgcom/files/2015/05/CAMPOS-Monique-Ferreira.-Da-miss%C3%A3o-nobre-ao-desprest%C3%ADgio.pdf>>. Consulta Acesso em 11/04/2016
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CASTRO, T. C. M.; MERLO, A. R. C. Reconhecimento e saúde mental na atividade de segurança pública. **Psico**, Porto Alegre, v.42, n.4, p.474-480, out/dez. 2011.
- CATANI, Belmira O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira; CATANI, Barbara; Sousa, Cynthia P. de (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.
- CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155- 191.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n. 30, p.17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.16, n. 58, p.9-30, jan./mar. 2008.

COHEN-SCALI, Valérie; MOLINER, Pascal. **Représentations sociales et identité: 'es relations complexes et multiples. L' Orientations scolaire et professionnelle** [online], v. 37, n. 4, p. 465-482, 2008. Disponível em <<http://osp.revues.org/1770>>. Acesso em 15 de março de 2016.

CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Asa, 2001.

COSTA, Marisa V. **Quem são? Que querem? Que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; ALVES, Maria Palmira, GARCIA, Regina L. (Orgs.). Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 93-109.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Ângela Maria. O. **Teoria das representações sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais**. Revista Educação Pública, v. 8, n. 13, p. 250-280, 1999.

CURY, Carlos. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010.

DARLING-HAMMOND, L. Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? **Educational Researcher**, v. 44, n. 2, p. 132-137, 2015.

DAVID, F. R. **Repensando a educação: a escola educa?** 2007 <disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/repensando-a-educacao-a-escola-educa/914/#ixzz44ppUV7o8> >. Acesso em 01/04/2016.

DE ROSA, Annamaria S. A 'rede associativa': uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. de et al (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUFPB, 2005. p. 61- 127.

DEJOURS, Jacques Christophe. Trabalho, subjetividade e ação. **Revista Produção**, cidade São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004.

Doise, Willem. **Les représentations sociales: définition d'un concept**. *Connexions*, 45, 243-253, 1985.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação**. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Porto: Porto Editora, 2005.

DUBAR, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**. XXXII, 1992. Disponível em <[http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1992\\_num\\_33\\_4\\_5622](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622)>. Acesso em 14-04-2016.

ENS, Romilda T. BEHERENS, Marida Aparecida. A formação do professor e os desafios na docência. In: ENS, Romilda T.; BEHERENS, Marida Aparecida (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011a. p. 9-24.

ENS, Romilda T.; GISI, M. L. Políticas educacionais no Brasil e a formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHERENS, M. A. (Orgs.). **Políticas de formação do professor: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011b. p. 25-50.

ENS, Romilda T.; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda T.; BEHERENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 43-74.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124

FERREIRA, Márcia Ondina. V. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, jan. abr., 2001. Disponível em <<file:///C:/Users/LEILA%20PRYJMA/Desktop/DEFESA/OBRAS%20E%20ARTIGOS/8672-30536-1-PB.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2016.

FERREIRA, Maurício dos S. **Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação**. 244f. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131876/000981928.pdf?sequence=1>>. Consulta Acesso em 05/04/2016.

FLAMENT, Claude ; ROUQUETTE, Michel-Louis. **Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales**. Paris : Armand Colin/VUEF, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p. 136-167, setembro, 2002.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. p. 44-53. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). <Acesso em 01 de abril de 2016>

GARCIA, Maria Manuela; HYUPOLITO, Álvaro M.; M. VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 45-56, 2005.

GATTI, Bernadete A et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139- maio 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO-MEC, 2011.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios sobre a antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GERGOLIN, Maria do Rosário. Identidade: objeto ainda não identificado? **Estudos de Língua (gem)**, Vitória da Conquista, v.6, n. 1, p. 81-97-, junho 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Alberto A. A profissão docente em construção: expectativas e conflitos do 'ser professor'. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, [online], v. 3, p. 161-180, 2016. Disponível em:<<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/943/1089>>. Acesso 09 de março 2016.

GOMES, Alberto A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre 'ser professor'. In: PARDAL, Luís et al. (Org.). **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. . Aveiro: EdUniversidade de Aveiro, 2007. p. 105-123.

GOMES, Alberto A. Trabalho docente e identidade profissional: expectativas e conflitos do 'ser professor'. In: GUIMARÃES, Célia Maria; DI GIORGI, Cristino A.; MENN, Maria Suzana de S. (Org.). **Os professores e o cotidiano escolar: múltiplos desafios, múltiplos caminhos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 45-74.

GOMES, Mayra R. **Comunicação e identificação. Ressonâncias no Jornalismo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

HALL, Stuart. **Identidade e pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.



- HUBERMAN, Michaël. O ciclo profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização. Formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.35, n.97, p.517-534, set.- dez., 2015
- HYPOLITO, Alvaro M.; LEITE, Maria Cecilia. L.; LOGUERCIO, Rochele de.Q. Imagens, docência e identidade. **Cadernos de Educação**, Pelotas n. 36, p. 319-335, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/14.pdf>> Acessado em 15 de março de 2012.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.1, p. 15-61, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>>. Acesso em 15/03/2016.
- JODELET, Denise. Représentations Sociale: phénomènes, concept et théorie. MOSCOVICI, S. (Dir.) **Psychologie Sociale**. 6 ed. Paris: PUF, 1996.
- JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, S. P.; CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa, UFPB, 2007. p. 45-73.
- JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. p. 695.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade, Londres**. v.16, n.2, p.20-31, 2004.
- LAHLOU, Saadi. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. Tradução de José Geraldo de Oliveira Almeida. In: ALMEIDA, A. M.O de. SANTOS, M. de F. de. TRINDADE, Z. A. (Coords). **Teoria das representações sociais:50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 199- 223.
- LAWN, Martin. **Os professores e a fabricação de identidades**. **Currículo Sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: [http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores\\_fabricacion\\_identidades\\_lawn.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf) <consulta em 28/02/2016.>
- LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs). **O ofício de professor**. 3 E d. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.54- 66.
- LESSARD, Claude; TARDIFF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: TARDIF,

Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs). **O ofício de professor**. 3 Ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p..255-277.

LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68/especial, p. 239-278, dezembro de 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46 n.159, p.38-62 jan./mar. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus quase 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100-Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

LÜDKE, Menga; e BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p 1159-1180, set./dez., 2004.

MACHADO, Lâeda B. ; ANICETO, Rosimere de A. Núcleo central e periferia das representações sociais e de ciclos de aprendizagem de professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2010.

MADEIRA, Margot C. Representações sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, Caxambu. 2000. **Anais...** [on line] Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2027t.PDF>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2016.

MADEIRA, Margot C. **Representações sociais: pressupostos e implicações**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, n. 72, p.(29-144, maio/ago. 1991.

MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite; MAGALHÃES, Edith Maria M. Representações sociais de trabalho docente: significados atribuídos à dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.61-73, jan/jun, 2004.

MARKOVÁ, Irvana. **Dialogicidade e representações sociais: a dinâmica da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Psicologia social)

MENANDRO, Maria Cristina S.; SOUZA, Luiz Gustavo S. **O que é ser bom aluno? O que é parar de estudar? Representações sociais de estudantes do ensino médio**, Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.19, n.39, p. 75-94, 2010.

MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área: período de 2000 a 2003. In: MENIN, Maria Suzana De Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

- MESQUITA, Alessandra da Silva de. **Formação, Saberes Profissionais e Identidade Docente. Representações Sociais de Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos – SP, 2012.
- MOLINER, Pascal. Identité et représentations. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.7, n.15, p. 107-128, 2010.
- MOLINER, Pascal; RATEAU, Patrick; COHEN-SCALI, Valérie. **Les représentations sociales: pratiques d'études de terrain**. Rennes: Presses universitaires, 2002.
- MONFREDINI, Ivanise. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 191-211, 2008.
- MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- MOSCOVICI Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais. Investigações em psicologia social**. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOSCOVICI, Serge, & MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento- um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7a Ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 305-388.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho Arcides Guareschi da versão inglesa publicada em 2000. 7ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**, Paris: PUF, [1961] 1976.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia H. Concepções de 'trabalho docente': as condições concretas das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.
- NÓVOA, Antonio Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto:Porto Editora, 1995. p. 11-30.
- NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. 2a Ed., Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, António. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.p. 20-32.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2 Ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena C. (Orgs.). **A imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p.11-31.

NÓVOA, António. Os professores e o 'novo' espaço público da educação? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**. 3 E d. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis RJ: Vozes, 2009. p. 217-233.

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, Jun. 1999.

NÓVOA, Antonio. Os professores: um objeto da investigação educacional. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.4-7.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000. p.93-124.

NÓVOA. Antonio. O passado e o presente dos professores. In. Nóvoa. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OECHSLER, Krislei Meri. **As representações de bom professor: uma análise das edições quinquenais da revista nova escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), Blumenau, 17/10/2011.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comps.). **Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008a. p. 17-31.

OLIVEIRA, Dalila A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da Escola**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 29-38, 2008b.

ORDAZ, Olga; VALA, Jorge. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, Antonia S. P; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2Ed. Goiânia: AB, 2000. p. 87- 114.

PACHECO, José Augusto de B. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PAIVA, Anna. R. Apresentação. In: MATTOS, Patricia. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Anna Blume, 2006.

- PECORA, Ana Rafaela; SA, Celso P; de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v.21, n. 2, p. 319-325, 2008.
- PEDRA, José. A. **Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural**. 1980. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- PENIN, Sonia Teresinha de S. **Profissão professor. Salto para o futuro**, ano 19, n. 14, outubro/2009. 8f. Disponível em:  
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>>  
Acesso 20 de março de 2016.
- PEREIRA, Ana. P. S. S. **Das representações sociais e das construções dos alunos acerca dos professores**. Psicologia Educação e Cultura, Carvalhos, n.1, p. 87-110, 1997.
- PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001-a, p. 135-193.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Tradução de Claudia Schilling. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CARLIER, Évelyne; Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Edição. Tradução de Fátima Murad e EunicGruman. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- PILETTI, Cláudio. **Didática geral**. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, Marina B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p.662-675, out./dez. 2014.
- PLACCO, Vera Maria N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de; SOUZA, Vera Lúcia T. de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores : intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.4, p. 227-287, 2011.

- PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de uma rede municipal de ensino**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.
- PULIN, Elsa M. M. P.; PRYJMA, Leila C. Representações Sociais da Leitura: núcleo central e periferia dessas representações entre professores. **Práxis educativa**, (Online). Ponta Grossa, v.6, n.2, p.207-222, ano2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2439/2316>>. Acesso em 23/04/2016.
- RANGEL, Mary. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, N.; RANGEL M. (Orgs.). **Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999. p. 47-78.
- REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações Sociais sobre o ser professor: Indícios da Constituição da Identidade Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), Viçosa – MG, 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional. In: ENS, Romilda T.; BEHERENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 25-42.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Minho, v. 12 n. 34, p.94- 103, jan./abr. 2007.
- RUIVO, Maria da Conceição. A ciência tal qual se faz ou tal qual se diz? In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 585-599.
- SÁ, Celso P.de. A noção do objeto de pesquisa. In: SÁ, Celso P.de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p.21-30.
- SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.
- SANTOS, Elizabeth Ângela dos. **Profissão docente: uma questão de gênero?** In: ENCONTRO INTERNACIONAL FAZENDO O GÊNERO, 8, Florianópolis, 2008. **Anais...**, 2008. Disponível em <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth\\_Angela\\_dos\\_Santos\\_08.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf)>. Acesso em 10/03/2016
- SANTOS, Maria de Fátima.S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima.S.; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife/Maceió: UFPE/UFAL, 2005. p.13-38.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SCHULZE, Clélia M. N. As representações sociais de pacientes portadores de câncer. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 266-279.
- SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SEIDMAN, Susanara; THOMÉ, Sandra; IORIO, Jorgelina di; AZZOLLINI, Susana. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, Vera Maria N.; VILLAS-BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 43-56.
- SHIROMA, E. O. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7 n.2, p. 1-20, ago. 2011.
- SILVA, Fátima. Educação básica no Brasil: políticas e valorização profissional. **Retratos da Escola**, Brasília, v.8, n.14, p.115-127, jan/jun. 2014-a.
- SILVA, Juliana de Souza. **A formação e o trabalho docente: um estudo das teorizações acerca das dimensões pessoais no exercício da profissão**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, 2012.
- SILVA, Maria da Conceição V. da; AGUIAR, Maria da Conceição C. de; AGUIAR, Ivanilde A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, maio/ago 2014-b.
- SILVEIRA, Rosa. M. H.. Reflexões sobre representações de professoras e professores em coletâneas de crônicas e contos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LASSALISTA DE EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA CRIANÇA, DO JOVEM E DO ADULTO NA EDUCAÇÃO, 3, 2003, Canoas - RS. **Anais...** Canoas - RS: Centro Universitário La Salle, 2003.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. Modernidade, identidade e cultura de fronteira. In: SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000. p.31-52.
- SOUSA, Clarilza P. de; VILLAS-BÔAS, Lúcia P. S.; NOVAES, Adelina de O. Contribuições dos estudos de representações sociais para [a] compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de S.; TRINDADE, Zeide A. (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolis, 2011. p. 625-652.
- SOUZA, Valdinei C. Qualidade dos cursos de pedagogia: discurso e prática da base docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, Goiânia. 2013 **Anais...** [on line]. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em 15/3/2016.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M.(Org).

**Didática, currículos e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 200p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 325 p.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **Eléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et saviors em education**. 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5 ed . Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; RAAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 73, p. 208-244, dez. 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. Prologo. In: TENTI FANFANI, Emílio. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. p. 11-14.

TEDESCO, Juan Carlos. Los desafios de La educación básica en el siglo XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 31-47, 2011

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>. Acesso em 01/04/2016.

TEDESCO, Juan Carlos. Presentación. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila (Comps). **Políticas educativas y territorios**: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IPE, 2010. p.19-25.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VERGÈS, Pierre. Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 343- 360.

VERONESE, Josiane Rose P.; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, Florianópolis, n.47, p. 99-125, dez.2003.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17/18, p.81-103, 2002.

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 379-405, Ago. 2010.

WACHELKE, João Fernando R.; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília*, v.27, n.18, p.653-677, 2011.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento, Porto Alegre , v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007 .



WAGNER, Wolfgang. História, memória e senso comum em representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org.). **Representações sociais: teoria e prática**. 2. ed. rev. e ampl. João Pessoa: UFPB, 2003. p.15-28.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ed.Goiânia:AB, 2000. p.3-25.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1125-1154, 2003.

**Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa de doutorado sobre as representações sociais do professor sobre o professor, que tem por objetivo geral traçar a visão que os professores participantes possuem de seu próprio trabalho docente e de coleta de dados sobre a visão de suas atitudes. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a sua instituição. Sua participação consistirá em responder a questionários, que serão objeto de meu estudo para elaboração da minha tese no doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente.

As informações obtidas são confidenciais, bem como asseguro o sigilo quanto à sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar identificação de qualquer participante.

Você está recebendo com este documento o telefone e o endereço da pesquisadora, para que possa esclarecer dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Leila CleuriPryjma  
Tel. (043) 96209184  
(043) 34243712  
[profleilapryjma@gmail.com](mailto:profleilapryjma@gmail.com)

Declaro que entendi o objetivo de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome: \_\_\_\_\_

data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Apêndice B: Identificação do participante:**

<b>DADOS PESSOAIS</b>			
NOME:			
CIDADE E DATA DE APLICAÇÃO:			
01.IDADE:		SEXO: 1.( ) M 2.( ) F	
<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>			
<b>3.GRADUAÇÃO EM:</b>			
4.FORMOU-SE NA GRADUAÇÃO EM:		1.( ) INSTITUIÇÃO PÚBLICA	2.( ) INSTITUIÇÃO PRIVADA (PARTICULAR)
5.NUM CURSO:		1.( ) PRESENCIAL	2.( ) A DISTÂNCIA
<b>6.ESPECIALIZAÇÃO</b>			
1.( ) SIM			
2.( ) NÃO			
3.( ) CURSANDO			
<b>7.QUAL CURSO?</b>			
8.FORMOU-SE NA ESPECIALIZAÇÃO (PÓS GRADUAÇÃO) EM:		1.( ) INSTITUIÇÃO PÚBLICA	2.( ) INSTITUIÇÃO PRIVADA (PARTICULAR)
9.NUM CURSO:		1.( ) PRESENCIAL	2.( ) A DISTÂNCIA
<b>SE POSSUI MAIS DE UMA ESPECIALIZAÇÃO, INFORME OS CURSOS:</b>			
10.ESPECIALIZAÇÃO (PÓS GRADUAÇÃO) EM:			
11.FORMOU-SE NA ESPECIALIZAÇÃO (PÓS GRADUAÇÃO) EM:		1.( ) INSTITUIÇÃO PÚBLICA	2.( ) INSTITUIÇÃO PRIVADA (PARTICULAR)
12.NUM CURSO:		1.( ) PRESENCIAL	2.( ) A DISTÂNCIA
13.ESPECIALIZAÇÃO (PÓS GRADUAÇÃO) EM:			
14.FORMOU-SE NA ESPECIALIZAÇÃO (PÓS GRADUAÇÃO) EM:		1.( ) INSTITUIÇÃO PÚBLICA	2.( ) INSTITUIÇÃO PRIVADA (PARTICULAR)
15.NUM CURSO:		1.( ) PRESENCIAL	2.( ) A DISTÂNCIA
<b>EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL</b>			
HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA NO MAGISTÉRIO?			
SÉRIE(S) EM QUE TRABALHA:			
EDUCAÇÃO INFANTIL:	ENS.FUNDAMENTAL I:	ENSINO FUNDAMENTAL II:	ENSINO MÉDIO:
( ) MATERNAL	( ) 1º ANO	( ) 6º ANO	( ) 1ª SÉRIE
( ) JARDIM I	( ) 2º ANO	( ) 7º ANO	( ) 2ª SÉRIE
( ) JARDIM II	( ) 3º ANO	( ) 8º ANO	( ) 3ª SÉRIE
( )	( ) 4º ANO	( ) 9º ANO	
	( ) 5º ANO		
<b>TRABALHA EM INSTITUIÇÃO</b>			
TRABALHA EM INSTITUIÇÃO:	( ) PÚBLICA	( ) PRIVADA (PARTICULAR)	( ) EM AMBAS

### Apêndice C: Teste de associação livre de palavras

NOME:
-------

DATA DE APLICAÇÃO:
--------------------

01. Levando em consideração o profissional professor, escreva as primeiras palavras (somente uma palavra para cada linha) que, para você, completam a frase:

Ser professor é...

( )
( )
( )
( )
( )

02. Use os espaços ( ) para ordenar as palavras por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

03. Por que você escolheu a palavra que colocou como número 01? (Por que para ser professor é necessário ter/ser [palavra elencada como 1ª ])

---



---



---



---

04. Levando em conta o que você ouve (família/amigos/ sociedade) o que as pessoas acham que é ser professor.

Para os outros, ser professor é...

( )
( )
( )
( )
( )

05. Use os espaços ( ) para ordenar por importância (utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente).

06. Por que, para as outras pessoas, com as quais você convive, ser professor é [palavra elencada como 1ª ]?

---



---



---



---

**Apêndice D: Questionário: reflexões acerca da profissão docente**

NOME:
DATA DE APLICAÇÃO:

NO QUADRO A SEGUIR, PARA CADA ENUNCIADO, REGISTRE A SUA OPINIÃO, UTILIZANDO O SEGUINTE CÓDIGO NUMÉRICO:

01 → CONCORDO FORTEMENTE	
02 → CONCORDO	
03 → NÃO ESTOU CERTO(A)	
04 → DISCORDO	
05 → DISCORDO FORTEMENTE	

ENUNCIADO	CÓDIGO
Eu me sinto totalmente preparado(a) para dar aulas.	
Sou um(a) professor(a) motivador(a).	
Conheço muito bem as leis educacionais, como a LDB 9394/96 por exemplo.	
Quando terminei a faculdade (graduação), eu me sentia totalmente apto para dar aulas.	
A faculdade (graduação) me preparou muito bem para exercer a profissão do magistério.	
A formação continuada que recebo da escola em que trabalho é suficiente para suprir minhas necessidades.	
Quando tenho dúvidas sobre como ensinar, ou como lidar com determinado problema em sala de aula, encontro ajuda em minha coordenação pedagógica.	
Estou contente com o meu salário.	
Ser professor(a) é uma profissão que eu escolhi e sempre quis exercer.	
Todos os anos procuro cursos presenciais e à distância para aprimorar os meus conhecimentos.	
Participei da construção do PPP de minha escola.	
Eu concordo com a frase: "Os alunos de hoje em dia não querem nada com nada."	
A cada ano está mais difícil dar aula.	
Eu preparo minuciosamente as minhas aulas.	
As minhas aulas são boas e criativas.	
Meus colegas de trabalho me admiram como profissional.	
Eu gosto de ler livros da área da educação e de estudar.	
Eu acredito que a educação do Brasil esteja ruim por causa do sistema.	
Eu acredito que a educação do Brasil esteja ruim por causa dos alunos.	
Eu acredito que a educação do Brasil esteja ruim por causa dos professores.	
<b>PARA SER BOM PROFESSOR, EU PRECISO...</b>	
Ser um bom leitor	
Ter menos alunos em sala de aula	
Materiais tecnológicos à disposição	
Ter uma boa formação continuada	

Um plano de carreira bem definido	
Ter apoio da equipe gestora	
Ter mais horas atividades	
Estudar mais	
Participar de grupos de estudo e compartilhamento de atividades	

**Apêndice E: Quadro Síntese de Levantamento realizado junto à CAPES**

Ano	Certificação e Área	IES Local	Autor(a)	Título	Palavras- Chave
2011	Mestrado Educação para a Ciência e a Matemática	Universidade Estadual de Maringá (Maringá)	AGNOLE TTO, Renata.	A representação social do conceito de evolução por professores de biologia	Darwin, ensino de evolução, representações sociais.
2011	Mestrado Letras e Ciências Humanas	Universidade do Grande Rio - Prof Jose De Souza Herdy (Duque de Caxias)	ANTUNES, Jeanne Barros	As representações sociais sobre o ensinar de professores na formação continuada no ensino à distância	Representações Sociais-Ensino-Formação Continuada-Educação à
2011	Mestrado Letras e Ciências Humanas	Universidade do Grande Rio - Prof Jose de Souza Herdy (Duque de Caxias)	COELHO, Simony Ricci	Representações sociais do estágio supervisionado no curso de letras de uma universidade na baixada fluminense	Representações Sociais-Curso de Letras-Est. Supervisionado-
2011	Doutorado Educação	Universidade Estadual de Campinas (Campinas)	GONCALVES, Luciane Ribeiro Dias	Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba - MG e suas contribuições para a formação docente	Representações Sociais;Educação étnico-racial;conceito de si
2011	Mestrado Educação	Universidade de Estácio de Sá (Rio de Janeiro)	NAZAR, Terezinha Regina Nogueira	Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	Representações Sociais; TDAH; Professor; Ensino Fundamental
2011	Mestrado Educação	Universidade Regional de Blumenau (Blumenau)	OECHSLER, Krislei Meri	As representações de bom professor: uma análise quinquenal da revista nova escola	Representações Sociais; Bom Professor; Educação e Comunicação
2011	Mestrado Educação para a Ciência e a Matemática	Universidade Estadual de Maringá (Maringá)	OLIVEIRA, Guilherme e Adorno de.	Re(A)Presentações em discurso: significações docentes sobre a matemática escolar	Discurso, Representações Sociais, Matemática escolar.
2011	Mestrado Lingüística Aplicada	Universidade de Taubaté (Taubaté)	PAULA, Joarez Jociano de.	A opção pelo curso de letras: representações dos alunos ingressantes sobre	Representações sociais. Cognição e afetividade. Ensino

				a carreira docente	
2011	Mestrado Educação Tecnológica	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Belo Horizonte)	PEREIRA, Maisa Magalhães	Representações sociais de professores da educação profissional técnica de nível médio sobre o trabalho	Representações sociais, educação profissional técnica
2011	Mestrado Educação	Universidade Federal de Viçosa (Viçosa)	REIS, Anna Carolina de Lazzari	Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente	Representações Sociais; identidade docente
2011	Mestrado Educação	Universidade Federal de Alagoas (Maceió)	SANTOS, Carla Manuella de Oliveira	Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL.	Representações sociais. Professoras de creche. Trabalho docente.
2011	Mestrado Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí (Teresina)	SILVA, Eiliani Basilio e.	Representações sociais de professores sobre escolas com violência e sem violência em Teresina	Violência Escolar. Representações Sociais. Docentes
2011	Mestrado Educação	Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte)	SILVA, Flavio de Ligorio	O aluno e sua representação social do professor de matemática.	Representações sociais - Pós modernidade – estudante
2011	Mestrado Administração e Negócios	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	VIEIRA, Carlos Roberto Santos	Representações sociais do atendimento do BANRISUL : a visão dos funcionários públicos estaduais com extensa relação com a instituição	Administração. Teoria das Representações Sociais
2012	Mestrado Educação	Universidade Federal de Pernambuco (Recife)	BASILIO, Marcia Alves Tenorio	O curso de pedagogia nas representações sociais dos seus estudantes.	Curso de Pedagogia ? Estudantes - Representações Sociais
2012	Mestrado Letras e Ciências Humanas	Universidade do Grande Rio - Prof Jose	BIZERRA, Carine Camara	Tendências e formas de enfreteamento da formação	Representações Sociais, Profissionalização Professor



		de Souza Herdy (Duque de Caxias)		continuada, como profissional docente: um estudo em representações sociais	
2012	Mestrado Educação	Universidade de Estácio de Sá (Rio De Janeiro)	CORDEIRO, Luciene Romanelli Lins.	Representações sociais de estágio supervisionado por professores e alunos do curso de pedagogia	Estágio Supervisionado; Pedagogia; Representações sociais.
2012	Mestrado Educação	Universidade Católica de Santos (Santos)	DUARTE, Marilene Rezende.	Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio	formação de professores, representações sociais estratégias
2012	Mestrado Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)	GONZAGA, Luciano Luz	Ensino médio diurno e noturno: contextos e espaços distintos? O caso de uma escola pública da baixada fluminense	Ensino Médio; Representações Sociais; Espaços escolares
2012	Mestrado Educação	Universidade do Oeste Paulista (Presidente Prudente)	HAKAMADA, Erica Milena	Corpo: suas representações na formação do professor de educação física	Corpo; Representações sociais; Formação professores. Educ. Física
2012	Mestrado Ensino de Ciências e Matemática	Fundação Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)	JESUS, Weverton Santos de.	Ser professor: representações sociais de graduandos de química, física e ciências biológicas do campus prof. alberto carvalho	Ser Professor; Representações Sociais; Licenciatura
2012	Mestrado Psicologia	Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande)	JUNIOR, Mario Balduino de Oliveira	Representações sociais de saúde e doença de professores de uma universidade pública de Mato Grosso do Sul	Representações Sociais; Saúde e Doença; Professores Universitários
2012	Doutorado Educação	Universidade do Rio Grande do Norte (Natal)	LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de.	Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do vale do Juruá acre	Formação de docentes, representação social, ser professor
2012	Mestrado Literatura Brasileira	?MG (Belo Horizonte)	LIMA, Maria do Carmo	Um olhar sobre a atividade do professor de língua	Representações sociais, ser professor

			de Souza	materna do sistema público educacional: as representações nos discursos para os / sobre os / dos docentes	
2012	Mestrado Educação	Universidade de Brasília, (Brasília)	LOURENCO, Jaqueline Kelly de Souza	Representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei	Representações sociais. Adolescente em conflito com a lei.
2012	Mestrado Educação	Universidade Federal de Viçosa (Viçosa)	MACIEL, Erica Miranda	A aprendizagem profissional da docência nas representações sociais de professores do ensino médio no contexto do trabalho docente	Formação de professores; representações sociais; ensino médio
2012	Mestrado Educação	Universidade Católica De Santos (Santos)	MESQUITA, Alessandra da Silva de.	Formação, saberes profissionais e identidade docente: representações sociais de professores	Representações sociais/profissionais, Saberes Profissionais
2012	Mestrado Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais	Universidade de Taubaté (Taubaté)	MOREIRA, Alessandro Messias	Representação social do ser professor e construção identitária docente nos anos iniciais do ensino fundamental	Formação do Professor. Ser Professor. Representações Sociais
2012	Mestrado Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (Natal)	SILVA, Andreia Kelly Araujo da	a tessitura de sentidos: representação social de licenciandos do curso de letras da ufrn sobre o ensinar	Formação docente. Representações sociais. Licenciaturas.
2012	Mestrado Educação	Universidade Federal do Piauí (Teresina)	SOARES, Juliana Gomes da Silva	Representações sociais das condições de trabalho do professor da escola pública partilhadas por estudantes de licenciatura	Educação. Representações sociais
2012	Mestrado Educação	Universidade do Estado Do Pará (Belém)	SOARES, Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende	Mais do que higiene... é cuidar: representações sociais sobre saúde da criança na escola entre professores da	Educação; representações sociais; saúde escolar

				rede de escolas públicas municipais de Benevides-PA	
2012	Mestrado Educação	Universidade Federal do Piauí	SOUZA, Raimundo Nonato	As representações sociais partilhadas por licenciandos acerca do salário de professor	. Salário de professor. Representações Sociais. Profissão docente
2012	Mestrado Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia)	Universidade de São Paulo (São Paulo)	SOUZA, Carla Alves de	A identidade de licenciandos em física: em busca de uma caracterização	Formação de Professores; Representações Sociais
2012	Mestrado acadêmico em educação	Universidade Católica de Santos	Pereira, Andrea Ferreira Garcia	Representações sociais de professores da educação profissional sobre a identidade docente	Identidade profissional, representações sociais-profissionais
2012	Mestrado acadêmico em educação	Universidade Federal de Pelotas	Husken, Rosane Bom	Políticas inclusivas: desafios à prática e à identidade docente	Trabalho docente; identidades docentes

Fonte: CAPES (16/03/2016) (TÍTULO: Identidade Docente/ Todos os Campos: Representações Sociais)