

MÔNICA ALMEIDA CABRERA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
REGENTE FEIJÓ – SP SOBRE O SEU PAPEL
NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL**

Presidente Prudente

2013

MÔNICA ALMEIDA CABRERA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE
REGENTE FEIJÓ – SP SOBRE O SEU PAPEL
NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami
Ferrari Leite

Presidente Prudente

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Cabrera, Mônica Almeida.

C123r As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó – SP sobre o seu papel na escola pública atual / Mônica Almeida Cabrera. - Presidente Prudente : [s.n], 2013

210 f. : il.

Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

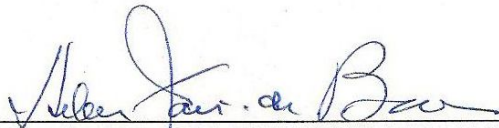
Inclui bibliografia

1. Papel do professor. 2. Representações Sociais. 3. Escola Pública. I. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. YOSHIE USSAMI-FERRARI LEITE
(ORIENTADORA)



Profa. Dra. HELENA FARIA DE BARROS
(UNOESTE)



Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(UNESP/FCT)



MONICA ALMEIDA CABRERA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 16 DE OUTUBRO DE 2013.

RESULTADO: Aprovada

DEDICATÓRIA

A minha amada mãe Maria Celeste de Almeida Cabrera que só pode frequentar por um breve período os bancos escolares, apesar disso sempre guardou e transmitiu a mim e aos meus irmãos a importância da educação.

AGRADECIMENTOS

Chego a esta etapa, de um longo caminho, e começo a visualizar as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui. A todos que me apoiaram, me incentivaram, me levaram à reflexão e me tiraram sorrisos, minha eterna gratidão! E em especial,

... a Deus que me agraciou com a sabedoria de seu Santo Espírito e me fez forte durante a caminhada.

... a minha amada mãe, Maria Celeste de Almeida Cabrera, que esteve ao meu lado em cada momento dedicando-me amor, atenção, carinho, cuidados, e, acima de tudo elevou suas preces a Deus intercedendo por mim. Quaisquer palavras não revelam a gratidão que sinto por tê-la ao meu lado, por chamá-la de mãe... Te amo!

... ao meu querido irmão Sidnei de Almeida Cabrera que sempre me apoiou, me compreendeu nas decisões. Para mim é exemplo de força de vontade. Sem seu apoio dificilmente chegaria até aqui. Eu o amo!

... a minha querida irmã, Caroline Almeida Cabrera, por ser essa pessoa única, especial, amiga, extrovertida e inteligentíssima. Você me surpreende a cada dia com atitudes e posturas. Certamente meu exemplo de dedicação e coragem. Amo-te!

... a minha querida cunhada Camila Gualberto quem considero irmã, pelo auxílio nas mais variadas horas, pelas palavras de apoio e por acreditar em mim, assim como os demais.

... a minha orientadora Yoshie Ussami Ferrari Leite que junto a mim enveredou no campo da pesquisa indicando as dificuldades do caminho e a satisfação da realização do trabalho.

... aos professores Helena Faria de Barros e Alberto Albuquerque Gomes que realizaram uma leitura atenta de meu trabalho e muito contribuíram no momento do Exame de Qualificação.

... aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Regente Feijó-SP, sujeitos de minha pesquisa.

... aos dirigentes municipais de educação de Regente Feijó-SP, principalmente ao Professor Pedro Newton Rotta, que propiciou o contato com os professores de nossa pesquisa.

... as professoras Aline Manea Bozza Pinheiro, Geni Soares Raimundo Barbosa e Flávia Araújo que prontamente responderam ao teste piloto utilizado em minha pesquisa.

... aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as Diretoras e as Coordenadoras das respectivas modalidades de ensino, colegas de trabalho que me apoiaram constantemente.

... ao Professor Dr. Pedro Nelson Silva pelas palavras de incentivo nos momentos de desesperança e pelo empenho em me auxiliar.

... aos colegas do mestrado, do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar” – GPFOPE – e do “grupo de orientandos”. Compartilhei com eles momentos de aprendizagem significativos os quais possibilitaram o meu crescimento como pesquisadora.

... aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente. Eles sempre me receberam, me auxiliaram e me orientaram durante minha trajetória no Curso de Mestrado.

... a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro.

RESUMO

Este trabalho intitula-se “As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó-SP sobre o seu papel na escola pública atual” e está vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”. Teve por objetivo geral investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP a respeito de seu papel na atual escola pública democratizada e complexa. Como objetivos específicos, buscamos caracterizar o perfil dos professores que atuam nessa escola, conhecer o que pensam esses profissionais a respeito de seu papel na escola pública e investigar as dificuldades enfrentadas por eles para uma atuação de qualidade. Assim, esperamos, por meio desta pesquisa, colaborar para a reflexão sobre a complexidade do papel docente, esclarecendo sobre a importância da formação inicial na construção de um professor de fato competente, comprometido com a educação de qualidade para todos, empenhado na constituição de saberes e de sua profissionalidade. Para tanto, nossa pesquisa adotou a abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo. A coleta de dados se deu por meio de questionário composto de questões abertas e fechadas, além das solicitações de evocação de palavras para as expressões “papel do professor no passado” e “papel do professor hoje”. A análise dos dados nos permitiu traçar o perfil dos professores pesquisados no qual evidenciamos que estes profissionais apresentam características muito similares às dos docentes do restante do país, se considerarmos a pesquisa da UNESCO (2004). Possibilitou-nos também identificar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre seu papel tanto no passado quanto nos dias de hoje e analisá-las sob o referencial da teoria das representações sociais de Moscovici. Nossa análise neste quesito nos levou a inferir que as diferenças no modo de representar o seu papel no passado e atualmente demonstra que os docentes pesquisados compreendem as mudanças sociais que incidem sobre sua atuação. Além disso, nosso questionário nos permitiu identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes no desempenho de seu papel, tais dificuldades, em grande medida, segundo os docentes envolvem os pais, os alunos e a equipe gestora, o que, a nosso ver, aponta para uma excessiva responsabilização desses sujeitos por parte dos professores.

Palavras-chave: Ensino público; Papel do professor; Representações Sociais; Formação de Professores.

ABSTRACT

This work is entitled " Social representations of the municipal teachers of Regente Feijó - SP about his role in the current public school" and is linked to the research line " Public Policy , School Organisation and Training of Teachers ." The purpose was to investigate the social representations of teachers in the early years of elementary education in municipal schools Regente Feijó - SP about his role in the current complex and democratized public school. As specific objectives , we attempted to characterize the profile of teachers working at the school , knowing what they think these professionals about their role in public school and investigate the difficulties faced by them for a performance quality . Hope through this research we contribute to the reflection on the complexity of the teaching role , explaining the importance of initial training in building a competent teacher in fact , committed to quality education for all, engaged in the creation of knowledge and of the your professionalism. To this end, our research adopted a qualitative descriptive approach - interpretative character . Data collection was done through a questionnaire consisting of open and closed questions, beyond evocations of keywords for the expressions "role of the teacher in the past" and "role of the teacher today". The data analysis allowed us to trace the profile of teachers surveyed, what we showed that these professionals have very similar characteristics to the teachers of the rest the country, if we consider the survey of UNESCO (2004). The survey Also enabled us to identify the social representations of teachers in the early years of elementary school about his role both past as nowadays and analyze them under the framework of the theory of social representations, of Moscovici. Our analysis in this aspect led us to conclude that differences in the mode of representing their role in the past and currently demonstrates that teachers surveyed understand the social change that affect its acting. In addition, our questionnaire allowed us to identify the difficulties faced by teachers in performing their role, such difficulties, largely according to the teachers involve: parents, students and management team, which, in our view, points to an excessive accountability of these subjects by teachers.

Keywords: Public Education; Role of the teacher; Social Representations; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sexo dos professores	114
Figura 2 – Outros membros da família que se dedicam à docência.....	117
Figura 3 – Atual situação econômica dos professores em relação à de seus pais.....	122
Figura 4 – Professores que frequentaram o curso de Magistério em Nível Médio.....	131
Figura 5 – Professores que possuem curso de Licenciatura.....	132
Figura 6 – Professores que possuem curso de Pós-Graduação.....	134
Figura 7 – Tipo de escola em que os professores iniciaram a carreira como docente...	136
Figura 8 – Professores que já lecionaram na Educação Infantil.....	137
Figura 9 – Professores que trabalham em outra escola além desta.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escolas participantes da pesquisa.....	105
Tabela 2 – Faixa etária dos professores.....	115
Tabela 3 – Estado civil dos professores.....	116
Tabela 4 – Com quem os professores moram.....	117
Tabela 5 – Membros da família que se dedicam à docência.....	118
Tabela 6 – Nível de instrução dos pais e do cônjuge dos professores.....	118
Tabela 7 – Renda mensal familiar dos professores.....	120
Tabela 8 – Classe social com a qual os professores se identificam.....	120
Tabela 9 – Tipo de escola em que os filhos dos professores estudam ou estudaram...	123
Tabela 10 – Participação dos professores em eventos culturais.....	124
Tabela 11 – Participação dos professores em atividades que atestam suas preferências culturais.....	126
Tabela 12 – Participação dos professores em outras atividades.....	128
Tabela 13 – Número de professores que participam de associações.....	129
Tabela 14 – Tipo de escola em que os professores cursaram a maior parte do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.....	131
Tabela 15 – Curso de Licenciatura frequentado pelos professores.....	133
Tabela 16 – Ano de conclusão do curso de Licenciatura.....	133
Tabela 17 – Tipo de instituição de Ensino Superior em que cursou a Licenciatura.....	134
Tabela 18 – Modalidade do curso de Pós-Graduação frequentado.....	135
Tabela 19 – Curso de Pós-Graduação frequentado.....	135
Tabela 20 – Tipo de estabelecimento em que frequentou o curso de Pós-Graduação.	136
Tabela 21 – Tempo de experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	137
Tabela 22 – Tempo de experiência como professor da Educação Infantil.....	138
Tabela 23 – Professores que realizam outro trabalho remunerado além da atividade docente.....	138

Tabela 24 – Atual situação funcional como docente em Regente Feijó.....	139
Tabela 25 – Carga horária de trabalho semanal.....	140
Tabela 26 – Professores que mudaram de opinião em relação a maneira como entendiam seu papel como docentes ainda durante o curso de formação inicial.....	156
Tabela 27 – Professores que encontram dificuldades para desempenhar seu papel na escola em que atuam.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalho de mestrado encontrado na Universidade de São Paulo (USP) que se aproximam do tema de nossa pesquisa.....	17
Quadro 2 – Trabalhos de mestrado e doutorado encontrados na Base de teses e dissertações da CAPES/MEC que se aproximam do tema de nossa pesquisa.....	19
Quadro 3 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.....	100
Quadro 4 – Frequência de palavras evocadas, a partir da expressão “Papel do Professor no Passado”, na opinião dos professores pesquisados.....	143
Quadro 5 – Justificativas para a escolha da palavra “autoritário” como a de maior importância em relação ao papel do professor no passado.....	144
Quadro 6 – Frequência de palavras evocadas a partir da expressão “Papel do Professor Hoje”, na opinião dos professores pesquisados.....	147
Quadro 7 – Justificativas para a escolha da palavra “mediador” como a de maior importância em relação ao papel do professor hoje.....	148
Quadro 8 – Como os docentes entendiam seu papel ainda durante o curso de formação inicial.....	152
Quadro 9 – Dificuldades encontradas pelos professores para desempenhar seu papel na escola em que atuam.....	162
Quadro 10 – Como os docentes que afirmaram ter dificuldades para desempenhar seu papel atuam diante dessas dificuldades.....	166
Quadro 11 – Opinião dos professores sobre as contribuições que gostariam de receber para superar as dificuldades no desempenho de seu papel.....	169
Quadro 12 – Motivos que levaram os professores a escolher a profissão docente.....	173

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	14
2 A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: AVANÇOS E RETROCESSOS	26
3 O PAPEL DO PROFESSOR: SUAS COMPETÊNCIAS E SABERES	45
3.1 O papel do professor polivalente e a construção da qualidade da escola pública democratizada.	45
3.2 – Identidade docente, competências e saberes necessários ao desempenho do papel do professor na escola pública atual	57
4 A FORMAÇÃO INICIAL NECESSÁRIA AO PROFESSOR POLIVALENTE PARA ATUAR NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL.....	74
4.1 – A formação de professores e suas bases no modelo da racionalidade técnica	74
4.2 A formação do professor como intelectual crítico e reflexivo.....	77
4.3 Quatro tendências para a formação de professores.....	83
5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	92
5.1 A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais	92
5.2 Conceito de Representações Sociais	95
5.3 As representações sociais, a educação e o papel do professor	100
6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	103
6.1 Percurso Metodológico	103
6.2 Delineamento metodológico da pesquisa	103
6.3 Participantes da pesquisa	105
6.4 Instrumento de coleta de dados da pesquisa: o questionário, sua elaboração e teste piloto	106
6.5 Aplicação dos questionários juntos aos participantes da pesquisa	108
6.6 Procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados	109
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
7.1 Dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados	113
7.1.1 Dados pessoais	113

7.1.2 - Dados de formação escolar e profissional	130
7.1.3 Dados acerca da atuação profissional	136
7.2 Dados sobre as representações sociais dos professores pesquisados a respeito de seu papel na escola pública atual.....	142
7.3 Dados sobre as dificuldades dos professores pesquisados para desempenhar seu papel na escola pública atual	161
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES.....	192

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa de mestrado¹ originou-se no contexto de um trabalho de iniciação científica PIBIC/CNPq², que objetivou aprofundar a compreensão sobre as representações sociais dos professores da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP acerca da escola pública e de seus alunos. Constatamos que os professores atribuem à escola ideal e ao aluno ideal características positivas, enquanto que em relação à escola pública de hoje e a seus alunos têm uma visão bastante negativa. Nesta pesquisa, procuramos compreender como os professores percebem seu papel dentro da escola com seus alunos, aos quais não foram atribuídas características positivas.

Considerando a relevância da atual escola pública para os alunos das classes populares, que apenas nos últimos 70 anos de nossa história, conquistaram a possibilidade de frequentar o espaço escolar, e levando-se em conta a importância da atuação do professor para a melhoria qualitativa dessa escola, surge nosso interesse em aprofundar a investigação sobre o papel docente nesse contexto.

O atual ensino público brasileiro é resultado de uma trajetória histórica marcada por uma característica elitista, desde o período colonial até os dias de hoje. Uma das principais conquistas de todo o percurso da educação pública brasileira diz respeito à expansão do ensino. Em decorrência desse ‘processo de democratização’, Beisiegel (2006) afirma que uma maior parcela da população, principalmente os oriundos das classes populares, teve direito de adentrar o espaço escolar. Conforme apontam Di Giorgi e Leite (2010, p. 315, grifo nosso)

Os indicadores sobre a expansão da oferta de ensino revelam finalmente grandes avanços no país. De 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,31%. Assim, do ponto de vista do desenvolvimento econômico e do capital foi preciso ampliar oportunidades educacionais, mesmo que não significassem verdadeiramente um ensino de qualidade; porém, *o fato concreto é que, pela primeira vez na história do Brasil, praticamente a totalidade da população passa a ser atendida na escola.*

¹ Este estudo insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), campus de Presidente Prudente.

² PIBIC/CNPq - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Nessa ótica, é necessário considerar a expansão do número de matrículas como um aspecto verdadeiramente qualitativo, desvencilhando-nos da ideia saudosista em relação à escola do passado. Como pontua Beisiegel (2006, p. 121), “[...] Porque não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos? O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população”.

Diante do complexo processo de democratização do ensino por que passou a escola brasileira, concordamos que a abertura quantitativa de vagas representa um importante fator qualitativo, porém, para que escola possa realmente garantir o direito de todos à educação, é preciso avançar ainda em vários aspectos, pois como apontam Leite e Di Giorgi (2004, p. 136), “[...] quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores”.

Um elemento decorrente do processo de democratização do ensino foi o surgimento de diversos argumentos, que, cada um a seu modo, como demonstra Beisiegel (2006), procuravam legitimar posturas de desvalorização da escola. Além disso, teceram-se análises lineares e limitadas sobre os problemas que a escola atual enfrenta, nas quais há uma responsabilização direcionada aos professores, o que acaba por desviar o foco de outros responsáveis pela educação, como os pais dos alunos, os governantes, e os pesquisadores das universidades (ALMEIDA, 1999).

Entendemos ser necessário adotar uma postura crítica, que considere a educação como resultado da participação e da responsabilidade de diversos agentes, incluindo os próprios alunos, os pais, o Estado, a universidade e os professores. Assim, destacamos a importância de que cada um, e principalmente dos professores, enfrente a tarefa de contribuir para a construção da escola pública de qualidade que almejamos.

De acordo com Leite (2008), exige-se então do professor que assuma um novo papel, com base nas seguintes características: o reconhecimento das crianças das camadas populares que conquistaram o acesso à educação e o comprometimento com elas; a capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade, na condição de sujeito criativo e participativo, para além da atuação de um simples técnico; a consciência da importância de seu trabalho para a construção da qualidade da escola pública; uma formação que lhe tenha permitido entrar em contato com o “saber, saber fazer e saber ser”.

Em face da amplitude e da complexidade da atuação profissional dos professores, que se estende até a própria sociedade, Silveira (1995) ressalta que o papel dos

educadores envolve o compromisso social com a transformação do contexto em favor dos oprimidos, para quem essa perspectiva é decisiva, já que

[...] a apropriação do saber pelos alunos da classe trabalhadora constitui-se num importante instrumento de luta pela sua libertação. De posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la. (SILVEIRA, 1995, p. 27)

Para observar se os futuros professores estão sendo preparados para atuar na escola pública de hoje com o desenvolvimento de uma visão política e de compromisso com as classes populares que adentraram o espaço escolar, é necessário considerar como está ocorrendo principalmente a formação inicial desses profissionais. Nessa perspectiva, compreender e, se preciso, repensar o papel do professor na escola cuja qualidade está se constituindo é fundamental para que se estabeleçam situações propícias à melhoria do processo de ensino e aprendizagem que nela se desenrola.

Quando tratamos da questão da qualidade em educação, estamos considerando as contribuições de autores como Oliveira e Dourado (2009), e Davok (2007), mormente no que se refere ao apontamento de que encontrar uma definição única para o termo, até mesmo entre os estudiosos que se dedicam ao tema, não é uma tarefa fácil. Assim, a concepção de qualidade em que se apoia nossa pesquisa remete à visão civil democrática proposta por Singer (1996), na qual se ressalta a importância de constituir a escola como espaço capaz de contribuir para a formação cidadã dos sujeitos que ali se encontram, permitindo seu desenvolvimento pleno. Nas palavras do autor, a visão civil democrática

[...] encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicas da democracia. Essa visão da educação centra-se no educando e em particular no educando das classes desprivilegiadas ou não-proprietárias. O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permitam o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária (SILVEIRA, 1995, p. 5).

Acreditamos que investigar as representações sociais que os professores têm a respeito de seu papel pode contribuir para compreendermos como o docente entende seu

papel e como atua nesse complexo contexto, considerando que elas podem se constituir em elemento favorável ou não para o desenvolvimento de um trabalho com maior qualidade.

Por isso, com o intuito de aprofundar a compreensão da temática a que nos propomos a estudar, realizamos um levantamento das teses e dissertações que tratam do papel do professor e das representações sociais que ele tem sobre sua profissão. Para tal, acessamos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações da Universidade de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual Paulista – campi de Araraquara, Marília, e Presidente Prudente – (UNESP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e da Universidade de São Paulo (USP), assim como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade de Campinas (UNICAMP), embora tenhamos encontrado um total de 2.935 títulos, nenhum deles abordava o papel do professor ou as representações sociais sobre o papel do professor. O mesmo ocorreu em relação à Universidade Estadual Paulista (UNESP), tanto no campus de Araraquara (488 trabalhos consultados), como nos campi de Marília (400 títulos) e de Presidente Prudente (177 títulos). A ausência de trabalhos sobre a temática se repetiu também no levantamento realizado na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde encontramos um total de 410 títulos, assim como na da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), numa leitura que reuniu 799 títulos. Na pesquisa realizada na Universidade de São Paulo (USP), afinal, dos 929 títulos consultados, apenas um (0,10%) se relacionava ao nosso tema de estudos, o papel/função do professor. Conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 1 - Trabalho de mestrado encontrado na Universidade de São Paulo (USP) que se aproximam do tema de nossa pesquisa

LEVANTAMENTO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) – PERÍODO DE 2000 A 2012 (PALAVRAS-CHAVE: PAPEL DO PROFESSOR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR)				
Ano das temáticas encontradas	Título do trabalho	Autor	Orientador	Nível do trabalho
2011	A função pendular do educador	Ana Carolina Corrêa Soares de Camargo	Leandro de Lajonquière	Mestrado
TOTAL DE PRODUÇÕES CONSULTADAS				929
PORCENTAGEM DE TRABALHOS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR				0,10

O resumo da dissertação, “A função pendular do educador” (CAMARGO, 2011), apresenta como questão norteadora a compreensão acerca da função do educador, com base na

[...] teoria dos discursos de Lacan para focalizar o discurso pedagógico ortodoxo, antepondo às figuras do ortodoxo e do obsessivo uma educadora *sui generis* do final do século XIX, que pouco sabia das pedagogias tecnocientíficas da época e, mesmo assim, encontrou meios de levar a cabo a educação de uma menina de 7 anos, cega, surda, muda e que não havia aprendido ainda a falar, nem a utilizar a linguagem dos sinais: Helen Keller. (CAMARGO, 2011)

A fim de compreender os elementos que funcionaram nesta experiência, Camargo (2011) pontua: “[...] direcionamos nossas indagações a respeito do estilo de endereçamento do educador, desembocando num protomodelo pendular, inspirado num dos mais belos experimentos da Física, o pêndulo de Foucault, [...]”.

Em seguida ao levantamento efetuado nas bibliotecas digitais de dissertações e teses das universidades paulistas, arrolamos também os trabalhos reunidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no qual, num primeiro momento, escolhemos como palavras-chave “Representações sociais sobre o papel do professor”. À época, dos 258 títulos lidos, entre dissertações e teses, nenhum abordava as representações sociais sobre o papel do professor.

Posteriormente, realizamos uma nova busca, elegendo como palavras-chave “Papel do Professor”. Dessa feita, encontramos 3.780 títulos, dos quais apenas oito (0,21%) tratavam do papel do professor conforme consta no quadro abaixo. Somadas à dissertação da USP, já relatada, constatamos, portanto, em nossa busca, que das 10.176 teses e dissertações encontradas, apenas nove (0,08%) tratam do papel do professor ou das representações sociais sobre o papel do professor.

Quadro 2 - Trabalhos de mestrado e doutorado encontrados na Base de teses e dissertações da CAPES/MEC que se aproximam do tema de nossa pesquisa

LEVANTAMENTO NA BASE DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES/MEC – 2000 A 2012 (PALAVRA-CHAVE: PAPEL DO PROFESSOR).					
Ano das temáticas encontradas	Universidade	Título do trabalho	Autor	Orientador	Nível do trabalho
2002	Universidade Federal de Pernambuco - Educação	A autoridade na educação: contribuições feitas para reflexão sobre a formação e o papel do professor.	Genivaldo Paulino Monteiro	Flávio Henrique Albert Brayner	Mestrado
2002	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Educação	Professor mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor.	Simone Medeiros de Carvalho	Anna Maria Salgueiro Caldeira	Mestrado
2003	Universidade do Oeste Paulista – Educação	Tecnologia, aprendizagem e o novo papel do docente.	Reginaldo Passero	Álvaro José Periotto	Mestrado
2005	Universidade Católica de Santos – Educação	O papel do educador nas áreas de pobreza frente à exclusão social e digital.	Dalva Mendes Fernandes	Irene Jeanete Lemos Gilberto	Mestrado
2005	Universidade Metodista de São Paulo – Educação	Papel do professor e identidade docente - um estudo em relação ao contexto do século XXI.	Silvia Elena Jeronymo Vian	Rosália Maria Ribeiro de Aragão	Mestrado
2006	Universidade Braz Cubas – Semiótica, tecnologias de Informação e Educação	Trabalho docente: as novas exigências da vida moderna e o papel do professor.	Elenice dos Santos Turci	Marisa Del Cioppo Elias	Mestrado
2008	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Educação	O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante.	Karina Silva Molon de Souza	Bettina Steren dos Santos	Mestrado
2008	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa – Educação.	A Função Social do Professor: Das Práticas Idealistas à Possibilidade de uma Ação Crítica.	Maria das Graças de Almeida Baptista	Adelaide Alves Dias	Doutorado
TOTAL DE PRODUÇÕES CONSULTADAS					3780
PORCENTAGEM DE TRABALHOS SOBRE PAPEL DO PROFESSOR					0,21%

No resumo da primeira dissertação de mestrado apontada no quadro, “A autoridade na educação: contribuições feitas para reflexão sobre a formação e a ação do

professor” (MONTEIRO, 2002), identificamos duas questões que nortearam o desenvolvimento do trabalho: a concepção que têm os professores sobre a autoridade e a crise desse atributo. Para entendê-las o autor realizou entrevistas com docentes de quatro escolas estaduais e duas particulares, na região metropolitana de Recife (PE). A partir da análise dos dados, Monteiro (2002) conclui que os professores associaram a autoridade a seus próprios elementos, ou seja, às características dos indivíduos que constituem as relações pedagógicas estabelecidas no coletivo escolar, e considera também as interferências que ocorrem nessa relação, de forma a permitir aos docentes compreenderem sua relevância política e cultural e a ela atribuírem significado.

Já a segunda dissertação, na sequência, “Professor Mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor”, é apresentada pela autora com o objetivo de “[...] investigar o papel do professor como mediador no processo de aquisição do conhecimento escolar, a partir da análise da prática de professoras do 1º ciclo de formação humana da Rede Municipal de Betim” (CARVALHO, 2002, p. 14). Para o desenvolvimento do trabalho, Carvalho (2002) optou por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica o estudo de caso ‘do tipo etnográfico’, e como procedimentos de investigação, a microanálise ou microetnografia, a observação participante, filmagem; entrevistas semiestruturadas e análise documental. Com base em suas observações, Carvalho (2002) concluiu que a maneira como o espaço da sala de aula é organizado, o modo como as atividades são conduzidas, e o próprio posicionamento dos professores frente aos alunos podem contribuir, ou não, para um processo positivo de mediação. Além disso, conforme a autora,

[...] pode-se constatar que a prática pedagógica é uma ação intersubjetiva (entre sujeitos), mediada por signos e símbolos (linguagem), situados em um contexto sócio-histórico onde os sujeitos (professor-alunos) assumem posições diferenciadas, configuradas pelas relações sociais que se estabelecem no interior das escolas. (CARVALHO, 2002, p. 132).

Por sua vez, a terceira dissertação de mestrado, “Tecnologia, aprendizagem e o novo papel docente” (PASSERO, 2003), teve os seguintes objetivos: verificar a relevância do contato dos professores com a tecnologia, durante o curso de formação; analisar, no curso de mestrado em educação (especificamente na linha 3 de pesquisa) da UNOESTE, que ações devem ser desenvolvidas na formação de professores visando ao uso educacional do computador; e apontar possibilidades de integrar os meios computacionais à formação dos

estudantes do curso de pedagogia da UNOESTE. A metodologia utilizada por Passero (2003, p. 73) para a realização do trabalho foi a entrevista semiestruturada, aplicada a seis alunos que realizaram os cursos denominados “Processos de Ensino-Aprendizagem em Ambientes Multimídia”, “Educação a Distância Mediada por Computador”; “Informática Instrumental”; “Fundamentos Psicopedagógicos da Informática Educativa”; “Computadores e Educação Construtivista”; “Estatística Aplicada à Educação”; “Novas Tecnologias Computacionais Aplicadas à Educação”; e “Tópicos Especiais em Educação Mediada por Computadores”.

Quanto à quarta dissertação, “O papel do educador nas áreas de pobreza frente à exclusão social e digital” (FERNANDES, 2005), a cujo resumo apenas tivemos acesso, seu objetivo foi refletir sobre questões educacionais presentes em áreas de assentamentos precários e cortiços, partindo do pressuposto de que o uso da tecnologia na educação poderá se constituir em instrumento capaz de diminuir a exclusão social. A pesquisa de Fernandes (2005) foi realizada com educadores, moradores e alunos do Dique da Vila Gilda, Zona Noroeste de Santos-SP. A partir de suas observações, a autora apresentou o dia a dia dos habitantes, e descreveu o espaço onde se localizavam os assentamentos. Posteriormente, analisou a realidade educacional desses locais e aponta que a escola é onde as diferenças sociais, também presentes no cotidiano das pessoas, apresentam-se mais visivelmente. Os resultados da pesquisa demonstraram o quanto as escolas estão ou não se preparando para as mudanças que ocorrem em seu entorno, ou seja, fora do seu campo de ação, e como os professores estão sendo formados para atuar nessas instituições de ensino, em que o virtual está vinculado ao real.

No quinto trabalho, “Papel do professor e identidade docente – um estudo em relação ao contexto do século XXI”, Vian (2005) apresenta a proposta de investigar as percepções que os professores têm de si em aula, produzidas no processo de construção da identidade profissional docente. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo. Os dados da pesquisa referentes ao modo como a identidade docente tem se construído no presente foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Vian (2005) pontuou ainda que seu estudo foi de natureza investigativa-narrativa e que, no decorrer da análise dos dados, privilegiou categorias e realizou algumas considerações teórico-práticas a fim de ressaltar a pouca importância e a crescente desqualificação do profissional docente, alvo de desrespeito e desprestígio. Tendo contado com embasamento teórico pautado em Morin, Perrenoud, Freire, Arroyo, Ibernón e Sacristán, entre outros, Vian (2005) acentuou que, esses autores contribuem ainda para pensar

a adequação dos docentes ao contexto educacional emergente, pontuando as características que se espera que os docentes desenvolvam, e as implicações dessa adequação.

No resumo da sexta dissertação, cujo título é “Trabalho docente: as novas exigências da vida moderna e o papel do professor”, de autoria de Turci (2006), identificamos como objetivos a busca por avaliar em que medida a desvalorização profissional docente incide em sua imagem e autoimagem, a importância da reflexão sobre sua prática, de forma que o habilite a adquirir maior compromisso político e competência técnica. Segundo Turci (2006), a pesquisa realizada foi de abordagem qualitativa, sendo que a autora utilizou de observações e questionários, tratando de elementos referentes a dificuldades no cotidiano de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados, ressaltou que os professores têm um bom nível de consciência quanto à importância de que haja investimentos em formação continuada para que aconteça uma verdadeira revolução educacional.

A sétima dissertação, “O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional dos estudantes”, de autoria de Souza (2008, p. 15), teve como objetivo geral “[...] verificar como os docentes de Séries Iniciais do Ensino Fundamental numa Escola Pública da cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul, resolvem questões afetivo-emocionais de seus alunos”. Dentre os resultados apresentados, destacamos a constatação da autora no que se refere aos saberes dos professores, quando afirma: “Foi possível observar através do relato das docentes entrevistadas, que as experiências positivas ou bem sucedidas também eram experiências com alunos difíceis, incluídos, e, mesmo assim, relatam não saber lidar com eles”. Assim, ao mesmo tempo em que pontuam terem mesclados em sua prática outros saberes oriundos dos estágios do magistério, da escola primária, das relações com a família e dos cursos de reciclagem, as professoras pesquisadas, de acordo com Souza (2008), não valorizam os saberes experienciais. Outro aspecto presente nos resultados, que vale a pena ser destacado diz respeito ao fato de as professoras terem mencionado a ausência de preparo, em sua formação inicial, para lidar com questões afetivas, e embora apontassem o estágio no curso de Magistério como espaço significativo para o aprendizado sobre afetividade, ressaltaram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre aspectos afetivo-emocionais dos alunos.

Por fim, a tese “A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica”, de autoria de Baptista (2008), trouxe como objetivo analisar a concepção que tem o professor sobre a relação entre escola e sociedade, e verificar como tal relação contribuiu para que o professor compreenda a sua função na sociedade. Baptista (2008) desenvolveu seu trabalho sob uma abordagem

qualitativa e, para a coleta de dados, utilizou-se de questionário, observação não participante e entrevista semiestruturada para a coleta de dados junto a dez professores com licenciatura plena e que atuam em escolas públicas do município de João Pessoa-PB. Os resultados obtidos com o estudo foram organizados pela pesquisadora nas seguintes categorias “[...] identidade profissional; inserção político-profissional; prática pedagógica; dinâmica escolar; e função social docente [...]”. Dentre as quais, interessa-nos destacar a última, ou seja, a função social docente. Ao trazer as falas dos sujeitos pesquisados e com base em seu referencial teórico-metodológico, Baptista (2008, p. 181) ressaltou que

O professor aparece, portanto, como um “cavaleiro errante”, indivíduo que pode gozar de sua liberdade, de sua individualidade e de sua inteligência, princípios mais fundamentais do liberalismo, de forma a promover as mudanças necessárias ao desenvolvimento do aluno, ou cidadão, mesmo que o professor não esteja consciente dessa ideologia. (BAPTISTA, 2008, p. 180)

Além disso, Baptista (2008) ressaltou que as contradições na concepção do professor sobre sua prática pedagógica, situada no atual contexto histórico, inviabilizam a construção de um projeto de sociedade e de uma concepção de educação que favoreça a compreensão de seu papel no processo de aprendizado e que aponte para a transformação de conceitos e da prática pedagógica.

Depois de levantadas as temáticas presentes nos trabalhos encontrados nas Bibliotecas de Teses e Dissertações, percebemos que nossa pesquisa e os demais estudos possuem elementos similares. Em primeiro lugar, em grande parte, deles, assim como no nosso, a abordagem investigativa privilegiou o enfoque qualitativo. Outras semelhanças são a utilização de questionários como instrumento de coleta de dados e a opção de envolver na pesquisa, como sujeitos investigados, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que diferencia nossa pesquisa das demais, porém, é o tema selecionado - o papel do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública democratizada³ e complexa dos dias atuais -, bem como a utilização da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico para investigar a compreensão dos docentes sobre seu papel.

Nessa perspectiva, entendemos ser imprescindível aprofundar essa reflexão, em face dos desafios que se apresentam hoje a esse profissional. Tendo em vista a grande importância do profissional docente para a construção de uma escola de qualidade para todos,

³ Estamos nos referindo à escola pública democratizada no sentido defendido por Beisiegel (2005), o qual chama a atenção para o aumento significativo do acesso, sobremaneira da classe popular, a esta instituição de ensino.

esta pesquisa apresenta os seguintes questionamentos: qual é a representação social que os professores constituíram a respeito de seu papel no contexto de desafios que a escola pública atual representa? Quais são as dificuldades enfrentadas por esses professores para atuar qualitativamente na escola pública de nossos dias?

Para responder essas questões, nossa pesquisa teve como objetivo geral investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP sobre seu papel na escola pública democratizada e complexa dos dias de hoje, desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- caracterizar o perfil dos professores que atuam nas escolas públicas no município de Regente Feijó-SP;
- conhecer o que pensam os professores sobre seu papel na escola pública de hoje;
- investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores para uma atuação de qualidade na atual escola pública.

Nossa pesquisa, que se caracteriza pela abordagem qualitativa, fez uso de questionário, aplicado junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Regente Feijó-SP. Para aprofundar as questões que permeiam a compreensão do papel do professor, além desta Introdução, apresentamos, em nossa dissertação, quatro capítulos teóricos, um capítulo que trata do percurso metodológico, outro referente à análise dos dados, e finalmente as considerações finais.

Assim, no segundo capítulo apresentamos o percurso da educação pública brasileira, que contribuiu para a constituição da escola tal qual ela se apresenta hoje. Nesse panorama, damos ênfase ao aumento do número de matrículas, que significou acesso à educação para uma parcela maior da população, e abordamos alguns aspectos que nos permitem compreender a construção da qualidade dessa escola.

O papel do professor é o foco do terceiro capítulo, onde tratamos, principalmente, da importância de o professor assumir uma posição política nessa escola democratizada, a fim de contribuir para a construção da qualidade do serviço nela prestada. Abordamos ainda a questão dos saberes e competências docentes, elementos fundamentais para a consolidação de um profissional verdadeiramente comprometido com a escola e seus alunos.

Na sequência, apresentamos no quarto capítulo, algumas características do atual modelo de formação de professores, e discutimos o tipo de formação necessária para a constituição do papel do professor como o entendemos, ou seja, a construção do papel social e político do professor.

No quinto capítulo que aborda a Teoria das Representações Sociais, destacamos a importância de que os professores desenvolvam representações positivas em relação a seu papel, uma vez que elas podem se constituir em elementos favoráveis ao desempenho de seu papel na construção de uma escola pública de qualidade.

O delineamento metodológico da pesquisa, os participantes do estudo, a construção do instrumento de coleta de dados, sua testagem e aplicação, são apresentados no sexto capítulo.

No último capítulo ocupamo-nos do conjunto dos dados coletados sobre o perfil dos professores pesquisados, suas representações sociais em relação ao papel que desempenham, e as dificuldades enfrentadas pelos docentes para o desenvolvimento de seu trabalho na atual escola pública.

Finalmente, expomos nossas considerações finais, procurando apresentar respostas aos objetivos a que nos propomos alcançar, estabelecendo relações entre o referencial teórico-metodológico adotado e a análise dos dados empreendida.

2 A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: AVANÇOS E RETROCESSOS

Neste capítulo, apresentamos o percurso histórico da educação no Brasil, desde o período colonial, até os dias atuais, destacando a conquista da classe popular à educação. Essa apresentação se faz necessária uma vez que, para compreendermos o papel do professor, precisamos entender o contexto em que esse profissional atua, a complexidade que envolve seu trabalho, e a nova parcela da população que conquistou o acesso à educação.

Em cada período estudado, apontamos as medidas que contribuíram para fracassos ou para importantes conquistas no campo educacional em nosso país. Do nosso ponto de vista, essas conquistas dizem respeito principalmente ao processo de “democratização do ensino” (BEISIEGEL, 2006), que praticamente permitiu à maioria das crianças brasileiras ocupar os bancos escolares.

Tratamos também do tema qualidade em educação, discutindo a complexidade que envolve a definição do termo, a forma como o entendemos, e a importância de pensarmos e construirmos uma educação de qualidade para todos.

Assim, compreender a escola tal qual ela se apresenta hoje requer um olhar para o percurso histórico da educação, desde as primeiras ações referentes ao ensino, até as leis elaboradas para garantir o estabelecimento dos benefícios conquistados. Para traçar esse panorama, contaremos com as contribuições de Vieira e Farias (2007), Beisiegel (2006), Paiva (1987), Di Giorgi, Leite (2010) e Saviani (2010), autores que compartilham da mesma concepção em relação à educação enquanto instrumento crítico, transformador, capaz de emancipar a classe subalterna.

Nossa reflexão tem início no Brasil colônia, período em que os colonizadores portugueses chegaram a nosso país, trazendo consigo também os padres jesuítas, estes eram “encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã”. (PAIVA, 1987, p. 56) Percebemos a clareza das intenções dos portugueses em cristianizar o povo que aqui habitava ao tomarmos os escritos de Vieira e Farias (2007, p. 35), para quem a “Ação da Companhia de Jesus assegura a hegemonia espiritual da Metrópole sobre o novo território. Se os soldados do rei conquistam pela força, aos soldados de Deus cabe a conquista pela persuasão”.

Os jesuítas não estavam incumbidos apenas da cristianização dos indígenas brasileiros, mas também de instruí-los, a fim de tornar eficaz a colonização. Assim, ofereciam

às crianças indígenas a oportunidade de frequentarem as ‘classes de ler e escrever’ (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 307), em que era introduzido o estudo da língua portuguesa, com o intuito principal de catequizá-las. Nessa primeira fase, quando os jesuítas eram responsáveis pelo ensino, podemos perceber que subjacentes à breve tentativa de oferecer educação popular, estavam os interesses ideológicos dos colonizadores. De acordo com Paiva (1987, p. 56),

Aqui chegados, começaram os jesuítas a organizar classes de “ler e escrever” destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequese e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino da catequese. A atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos. E, sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Com tal medida não somente a influência dos meninos sobre os adultos se fazia diretamente sobre os detentores do poder tribal, como também ficavam protegidos os núcleos de colonização portuguesa dos ataques dos indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aí aldeados.

Vemos ainda, nesse período, que, para a oferta da instrução ministrada pelos padres, estabeleceu-se uma considerável articulação entre a Companhia de Jesus e o poder público, principalmente após a instituição do estatuto da “redízima”, que destinava dez por cento da arrecadação dos impostos da colônia brasileira à manutenção dos colégios jesuíticos (SAVIANI, 2010, p. 18).

Aos poucos, porém, o ensino organizado pelos jesuítas que seria destinado aos índios, ou seja, à população desfavorecida da época, torna-se uma educação voltada às elites, com a finalidade de manter sob controle o que até então fora conquistado (DI GIORGI, LEITE 2010; VIEIRA, FARIAS, 2007), de forma que, ao longo de 210 anos, a educação brasileira esteve, em grande parte, sob o comando desses religiosos, que desfrutaram de condições favoráveis e dedicaram-se à educação dos mais favorecidos (SAVIANI, 2010).

A expulsão dos padres da Companhia de Jesus, pelo Marquês de Pombal, em 1759, refletiu muito mais na educação das elites, uma vez que o acesso da população desfavorecida à escola era restrito (DI GIORGI, LEITE 2010) e, as condições econômicas, políticas e sociais da colônia não exigiam muita instrução, pois as atividades desenvolvidas à época dispensavam preparo científico. Seus colégios foram fechados por meio de um Alvará, em 1759, e substituídos pelas aulas régias mantidas pelo Estado, tendo os estudos menores,

correspondentes ao ensino secundário (SAVIANI, 2010) passado por reformas. Entretanto, as condições da colônia, na época, não foram suficientes para manter um sistema de ensino.

Também no caso das reformas pombalinas, a responsabilidade do Estado com o financiamento do ensino era limitada, ficando a cargo do próprio professor a provisão de condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino [...] (SAVIANI, 2010, p. 22).

Após a expulsão dos jesuítas desenha-se um novo cenário no que diz respeito à responsabilidade com a educação, que passa a ser regulada pelo poder público estatal. Em 1772, com a reforma das aulas régias de primeiras letras, o alvo foi o nível primário, e o nível superior também sofreu, então, algumas mudanças (SAVIANI, 2010).

Completando a reforma, a “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772 instituiu o “Subsídio Literário”, que se destinava a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Atenderia, também, a outras necessidades, como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academia de ciências físicas e de belas-artes. (SAVIANI, 2010, p. 22).

Apesar dessas iniciativas, conforme apontam Di Giorgi e Leite (2010, p. 307), “o Brasil iniciava o século XIX com um sistema educacional quase inexistente”. Quando a família real chegou ao país, em 1808, a situação continuava a mesma, ou seja, o ensino era destinado à elite, favorecendo uma minoria, portanto, longe de se constituir como direito para toda a população (DI GIORGI, LEITE, 2010). Comentando o primeiro período da história brasileira, Vieira e Farias (2007, p. 45) afirmam que

[...] o saldo da obra educativa nos primeiros tempos do Brasil colonial não chega a ser animador. Ao contrário, comparando-se com iniciativas que se desenvolvem no mesmo período em colônias inglesas e espanholas fundadas nos continente americano, o legado português é bastante modesto. Na verdade, quase nada; situação que vai representar traço marcante na sociedade nascente.

Já a partir do Império, a educação é vista com mais atenção e se iniciam algumas discussões referentes aos rumos do ensino. É nesse período que a Constituição “outorgada em 1824 e, em seu artigo 179, alínea 32” (DI GIORGI, LEITE, 2010, p. 308), confere gratuidade à educação primária para todos os cidadãos. Logo em seguida, com a

promulgação da Lei Geral da Educação, datada de 15 de outubro de 1827, determina-se a abertura de escolas de primeiras letras em todo o território nacional (VEIRA, FARIAS, 2007; PAIVA, 1987). Embora essa medida não tenha sido cumprida à risca, é importante considerar que devido à criação de algumas escolas nas províncias, registra-se um pequeno progresso no ensino elementar do Brasil (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Uma nova lei, aprovada em 1834 e conhecida como Ato Adicional, foi considerada então, devido a sua relevância, um importante instrumento legal da época, cuja influência persiste até os dias de hoje. Determinava a descentralização do ensino, deixando a cargo das províncias a responsabilidade em relação à educação elementar (VIEIRA, FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010).

De acordo com Saviani (2010, p. 26), o “[...] Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino”. No entanto, essa medida não surtiu os efeitos esperados, pois, conforme pontua o autor, “Considerando que as províncias não estavam equipadas, nem financeira e nem tecnicamente, para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o Século XIX sem que a educação pública fosse incrementada”.

Dessa forma, devido às características políticas e socioeconômicas da época, a educação popular não era uma preocupação em nosso país. Como apontam Di Giorgi e Leite (2010) e Paiva (1987), porém, o deslocamento do eixo econômico do Norte-Nordeste, para o eixo Centro-Sul, promove o desenvolvimento de sistemas educacionais nessa região. Outro aspecto que influenciou a educação e merece ser destacado é a chegada dos imigrantes, que vieram substituir a mão de obra escrava, oriundos de países “[...] onde a educação escolar estava universalizada e preocupados com a instrução de seus filhos desenvolveram seus próprios sistemas de ensino, exercendo pressão para o desenvolvimento da instrução popular” (DI GIORGI, LEITE, 2007, p. 309).

Fazendo um balanço do final do período imperial, com base em Vieira e Farias (2007) e Di Giorgi e Leite (2010), percebemos que o desenvolvimento econômico do país, e a expansão das ideias liberais contribuíram para que a importância da educação começasse a ser considerada importante. No entanto, permanecia ainda como um privilégio da elite, uma vez que apenas 10% da população tinham acesso à escola. Nas palavras de Vieira e Farias (2007, p. 66-67),

[...] embora o Império apresente um saldo positivo em termos de iniciativas em relação ao período anterior, ainda não está em pauta a ideia de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros. Apenas 10% da população tem acesso a escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza, situação que somente vai se alterar com o advento da República, em particular a partir da década de vinte (século XX) [...].

Inicia-se o período republicano, caracterizado por um quadro político-econômico diferente do até então vigente, com a ampliação da influência dos fazendeiros de café. Nesse novo cenário, a educação continuava sendo privilégio dos mais favorecidos, atendendo, portanto, a uma pequena minoria (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Do ponto de vista legal, a constituição republicana manteve os parâmetros já estabelecidos. De acordo com Di Giorgi e Leite (2010, p. 309), “A Constituição de 1891 preservou a orientação contida no Ato Adicional de 1834, atribuindo aos Estados o desenvolvimento da instrução popular, seguindo o princípio do federalismo, na nova organização republicana”. E é neste período que o Estado toma para si as responsabilidades de manter e difundir o ensino e institui a escola pública como tal.

Ainda que sob a égide dos Estados federados, foi com a proclamação da República que a escola pública, entendida em sentido próprio, se fez presente na história da educação brasileira. Ora, a escola pública propriamente dita é aquela organizada e mantida integralmente pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos do ensino. Se se trata de escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público responsabilizar-se plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. (SAVIANI, 2010, p. 29-30)

A partir da I Guerra Mundial, e devido a sua influência sobre o país, novas discussões acerca da educação são colocadas em pauta, e inicia-se uma campanha contra o analfabetismo, com isso fortalece-se o movimento em prol da educação popular (PAIVA, 1987; DI GIORGI, LEITE, 2010). Segundo Paiva (1987, p. 89), em 1920 surgem “[...] os primeiros ‘profissionais da educação’, introduzindo as ideias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino”. No entanto, conforme destacam Di Giorgi e Leite (2010, p. 310), “O sistema de ensino popular não atende satisfatoriamente a população, motivo relevante que levou a uma intensa mobilização”.

Além da influência dos ideais de laicidade, gratuidade e ensino público, difundidos pela Escola Nova, a educação sofre o efeito das disputas entre o grupo industrial-urbano e o grupo agrário-comercial pela hegemonia política. De acordo com Di Giorgi e Leite (2010, p. 310), “O foco desses movimentos é São Paulo, onde a nascente burguesia industrial

incentiva a efervescência no plano das ideias e da cultura, cujo primeiro reflexo se dá na reforma do sistema de ensino paulista, em 1920, ligada aos grupos nacionalistas”.

Sobre o direito de acesso da classe popular à educação, podemos afirmar, com base em Vieira e Farias (2007), que a situação era praticamente a mesma de sempre, isto é, a população desfavorecida continuava fora das escolas.

Os dados sobre analfabetismo no País mostram uma presença de 85% de pessoas nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. [...] Entre 1907 e 1912, a presença do setor privado no ensino secundário e superior aumenta, enquanto a do setor público diminui.

Os números expressam a permanência do elitismo gerado pelas condições que propiciaram afastamento das camadas populares do acesso à escola. (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 81).

No final desse período, o pequeno avanço na expansão do ensino elementar, decorrente da nova ordem social e econômica, foi vista pela classe dominante como eficaz meio de controle sobre as classes menos favorecidas.

Portanto, as alterações nas relações sociais provocadas no Brasil com a extinção da escravatura e o fato de o proletariado iniciar sua história no contexto brasileiro provocam a expansão do ensino elementar. Isso porque, na ótica da classe dominante, o ensino seria uma forma de controlar a população a favor dos interesses do capital. (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 310)

Após a Revolução de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder são implementadas algumas mudanças no campo da política, com “[...] eleições, nova Constituição, busca de soluções racionais para a ‘questão social’ cuja existência passava a ser reconhecida”. Na área da educação, ocorre a “difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio” (PAIVA, 1987, p. 112).

O período de 1930 a 1945, de acordo com a autora, dividiu-se em duas fases que carregaram características diversas, principalmente no que diz respeito à política: o primeiro momento, denominado “[...] Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o [segundo] do Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático” (PAIVA, 1987, p. 112).

Durante a Segunda República, é notável a maior participação dos professores, que emitem sua opinião a respeito de sua área de atuação e, participam de discussões como as realizadas nas Conferências Nacionais de Educação. Em contrapartida, o período do Estado Novo é marcado pelo emudecimento, as discussões deixam de acontecer e a União segue uma direção de ampliação quantitativa, o que também não se consolida de fato (PAIVA, 1987).

Quanto às leis e às medidas defendidas na legislação implantada pelo Estado Getulista, percebe-se o caráter liberal da Constituição de 1934, que concebe a educação como direito de todos, com ensino primário gratuito, e obrigatório, extensivo aos adultos, e atribui à União a responsabilidade de elaborar um plano nacional de educação (DI GIORGI, LEITE 2010). Outro aspecto relevante a ser destacado é que

[...] a Constituição de 1934 não fica à margem dos embates entre católicos e liberais, [...] no texto convivem orientações laicas e religiosas; a defesa da escola pública e a preservação de privilégios da escola privada. Não surpreende, pois, que seus avanços sejam atropelados pelo texto constitucional concebido sob a égide do Estado Novo [...] (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 96).

Diferentemente da Carta de 1934, a Constituição de 1937, elaborada sob o regime autoritário do Estado Novo, define a ampliação das competências da União em relação à educação; estabelece a livre iniciativa, incentivando a participação privadas no campo educacional; dá ênfase à educação profissional e vocacional, em detrimento das demais modalidades de ensino; define o caráter parcial de gratuidade, exigindo que os pais apresentem declaração de pobreza para matricularem seus filhos; coloca em destaque o ensino religioso (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Um acontecimento, a nosso ver, importante à época, foi a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, que objetivou realizar estudos e centralizar dados referentes à educação brasileira. Os primeiros estudos do INEP tinham como foco a qualidade do ensino, devido ao apontamento da educação elementar no país, e resultaram na realização da 1ª Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1941 (DI GIORGI, LEITE 2010).

Logo em seguida, no ano de 1942, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, com vistas a oferecer condições para a criação e a melhoria de escolas primárias em todo o território brasileiro. Contudo, não houve, por parte da União, o interesse

em implantar medidas que contribuíssem com os estados para o progresso do ensino primário, auxílio que só se concretizaria em 1945 (DI GIORGI, LEITE 2010).

Realizando um balanço desse período, com base em Vieira e Farias (2007), avaliamos que, entre avanços e recuos, alguns ganhos podem ser contabilizados em relação à educação no Estado Getulista.

Analisando dados de 1936, Ribeiro constata ter havido no período um aumento percentual das despesas tanto no âmbito municipal quanto federal, ocupando a educação o 6º e o 2º lugares na classificação de despesas da União e dos Estados, respectivamente. Segundo a autora, isto permitiu ampliar o número de escolas e matrículas e ‘um certo grau de aperfeiçoamento no âmbito administrativo’ (RIBEIRO, 2000 apud VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 101).

Devemos considerar, porém, que mesmo com o acréscimo de investimento na área, durante o período em que Vargas esteve no poder, a educação, restrita e excludente, mantinha-se como benefício da elite, não constituindo ainda direito para as camadas desfavorecidas da população, conforme apontam Vieira e Farias (2007, p. 101-102):

Em 1940, o percentual de analfabetos no país é de 56%. No período 1935-1945, as matrículas do “ensino fundamental comum” passam de 2.413.594 para 3.238.940. No ensino médio, em suas diferentes modalidades, as matrículas correspondem a 202.886 e 465.612, respectivamente, no mesmo período. Os indicadores revelam um certo crescimento nesses dois níveis de ensino, foco de atenção da política educacional desse momento. O investimento realizado durante o governo Vargas no campo educacional transparece nos números analisados, não podendo ser desconsiderado. [...] todavia, não chega a haver uma ruptura do caráter seletivo da educação escolar, remetendo-se para o futuro a oferta da educação básica para todos.

Após a deposição de Getúlio Vargas, em 2 de outubro de 1945, o país passou por um momento político conturbado, em que oito presidentes diferentes assumiram o poder, somados ainda a mais um governo de Getúlio, eleito para um mandato de 1951 a 1954, quando se suicidou no Palácio do Catete. Durante esse período, o Brasil viveu fases de maior e menor fechamento político, mas não chega a alcançar plenamente a democracia (VIEIRA, FARIAS, 2007).

No que se refere à educação, em 02 de janeiro de 1946 é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto nº 8.529) em que, de acordo com Paiva (1987, p. 144), “foram estabelecidas as condições de organização e funcionamento do ensino elementar como orientação para todo o país”. Além disso, em decorrência da Constituição de 1946, é

elaborado o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que seria aprovada apenas em 1961 (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Embora tenha mantido características já presentes nas legislações anteriores, a Constituição de 1946 introduziu também algumas novidades. Enquanto nas Cartas anteriores era competência da União fixar bases e traçar diretrizes, a nova legislação amplia seus deveres, impondo-lhe “‘legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional’ (Art. 5º, XV)” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 112). Já a defesa do direito de todos à educação é um dos aspectos mantidos. No entanto, o texto não explicita a relação entre esse direito e o dever do Estado em garanti-lo (VIEIRA, FARIAS, 2007).

O direito à gratuidade do ensino também está presente, mas restrita à educação elementar: “‘O ensino primário oficial é gratuito para todos: o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos’ (Art. 168, II)” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 112). Verifica-se, ainda, a permanência da garantia de espaço ao ensino religioso, com uma pequena alteração: ainda que não tenha sido assegurada a laicidade do ensino, “[...] há uma conquista formal na determinação de que a religião seja ministrada de acordo com as confissões de cada um” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 113).

Com relação à Lei nº 4.024/61, a LDB, é preciso ressaltar, em primeiro lugar, o longo período em que o texto esteve em discussão, pois só foi aprovado após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional. Isso talvez se deva ao fato de que acabou por retratar “as diferentes visões presentes na sociedade e os conflitos entre defensores do ensino público e do ensino privado.” (DI GIORGI, LEITE 2010, p. 313). Leite e Di Giorgi (2010), Saviani (2010) e Vieira e Farias (2007) são unânimes em afirmar que essa legislação beneficiou a ideologia da escola privada, em detrimento do aperfeiçoamento da escola pública. Apesar dessas constatações, é inegável que a LDB de 1961 significou uma importante conquista, por ser a primeira legislação a abrigar no mesmo texto as diferentes modalidades do ensino (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Concluindo a análise desse período, observamos que, devido à pressão por expansão da escolaridade, que vinha acontecendo desde 1930, como exigência de uma sociedade que passava por transformações, em decorrência de um crescente processo de industrialização, do aumento no setor de serviços e do fortalecimento das camadas médias e do proletariado, estabeleceu-se uma política de Ensino Fundamental, tendo em vista que todos esses aspectos apontavam para a necessidade de que a educação assumisse um novo papel (DI GIORGI, LEITE 2010). Nesse contexto, o aumento do número de matrículas nos diferentes níveis de ensino significou uma importante conquista, uma vez que refletiu a demanda da

sociedade por escolarização, que resulta na expansão do ensino público. Conforme pontuam Vieira e Farias (2007, p. 119)

[...] A tendência de expansão da oferta pública se confirma, como é possível verificar através da distribuição percentual de unidades escolares, tanto no ensino primário como médio. O ensino público primário passa de 89%, em 1955, para 90,34%, em 1960. [...] Há uma total predominância do ensino público primário. No ensino médio, a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83%, em 1960.

Após o golpe de 1964, a história do país inicia uma nova fase em que, sob um regime militar, cinco presidentes gerais se sucedem no poder. É um período difícil, pois, medidas políticas severas anulam prerrogativas democráticas:

[...] Decretam-se atos institucionais, o Congresso Nacional é fechado e os partidos políticos são dissolvidos, deputados têm seus mandatos cassados, estabelecem-se eleições indiretas para presidentes e governadores, direitos políticos são suspensos e funcionários públicos demitidos. (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 313).

De acordo com Vieira e Farias (2007, p. 125) “[...] Com a nova Constituição (1967), as leis de exceção são incorporadas e a ditadura institucionalizada”.

No campo educacional, merecem destaque a Constituição de 1967, a Lei nº 5.540/68, que regulamentou a reforma universitária, e a Lei nº 5.692/71, a nova LDB, que dispôs sobre o ensino de 1º e 2º graus (VIEIRA, FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010). Vieira e Farias (2007) ainda apontam a educação entre os pontos centrais no regime militar, uma vez que, se comparado a gestões anteriores, neste período algumas medidas foram de fato efetivadas.

A Lei nº 5.540/68, sobre a reforma universitária, procurou tanto atender a demanda da sociedade por ensino superior, “como conter a expansão desordenada”; e propiciar às instituições de ensino superior os meios para “oferecer mais e melhor ensino, num ambiente onde a participação estudantil fosse posta sob controle” (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 132). Além da intenção de abafar a mobilização dos estudantes, verifica-se, no período, segundo Di Giorgi e Leite (2010, p. 314), um significativo aumento no número “[...] de estabelecimentos isolados de ensino, de cursos de baixo custo, muitas vezes sem perspectivas de inserção de seus egressos no mercado de trabalho”.

A Lei nº 5.692/71, que trata da educação de 1º e 2º graus, por sua vez, tinha como principal objetivo estancar, por meio de formação de quadros técnicos de nível médio, a

demanda por ensino superior (VIEIRA, FARIAS, 2007). O ensino de 1º grau ganha campo nesse período, com uma oferta consideravelmente crescente no setor público. Quanto ao nível médio, verifica-se também um aumento de oferta pública de ensino, ainda que em menor grau, conforme Vieira e Farias (2007, p. 140):

Em lento mas progressivo processo de crescimento o ensino público primário passa de 92,23%, em 1965, para 93,63%, em 1970. [...] Há uma total predominância do ensino público primário. No ensino médio a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83%, em 1960. A curva permanece ascendente, chegando a 35,52%, em 1965 e alcançando 42,61%, em 1970 [...].

Para finalizar a análise desse período, destacamos que, das medidas estabelecidas nos documentos legais elaborados nessa fase, o aumento na oferta pública de vagas, principalmente nos níveis Fundamental e Médio, a nosso ver, representou um importante avanço, uma verdadeira conquista para a educação que, aos poucos, foi deixando de ser privilégio das elites. No entanto, a perspectiva de formar quadros técnicos em nível médio, principalmente com o objetivo de conter a demanda de alunos por ensino superior, foi uma tentativa frustrada, que resultou apenas na formação em habilitações de ‘faz de conta’, segundo apontam Vieira e Farias (2007), e Di Giorgi e Leite (2010).

Com o fim da ditadura e a eleição de Tancredo Neves como presidente do Brasil, um novo período se inicia, representando a revogação do regime militar e o retorno ao estado democrático (VIEIRA, FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010). Vale ressaltar que essa transição não se deu sem um longo e lento processo, marcado por lutas e mobilizações:

O retorno à democracia no Brasil, não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. [...] trata-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 144).

No bojo do processo de redemocratização que se instalou no país, alguns documentos legais são criados, visando à consecução de objetivos importantes para a educação, entre eles, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Lei nº 9.432/96 que o regulamentou (VIEIRA, FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010).

A Constituição Federal de 1988 faz parte dessa lista, devido à característica de sua elaboração, pois esse documento legal foi fruto da participação do povo, tanto que chegou a incorporar emendas criadas pela população (VIEIRA, FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010). Outro ponto que merece destaque são as conquistas presentes no mais longo capítulo que trata da educação em uma Constituição.

Embora quando de sua aprovação os organismos representativos dos educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto promulgado, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em promover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiverem acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III). (VEIRA e FARIAS, 2007, p. 160).

A Lei nº 9.394/96, a nova LDB, promulgada após oito anos de debate no congresso nacional, dispõe sobre os diferentes níveis e modalidades de ensino, traçando as diretrizes e bases da educação nacional.

Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º a 20); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21 a 60); Profissionais da Educação (Art. 61 a 67); Recursos Financeiros (Art. 68 a 77); Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e, Disposições Transitórias (Art. 87 a 92). (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 167).

Em 12 de setembro do mesmo ano é aprovada a Emenda Constitucional nº 14 que, modificando alguns artigos do capítulo referente à educação na Constituição de 1988, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. De acordo com Vieira e Farias (2007, p. 166-167), que citam os artigos alterados, as mudanças visavam:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiverem acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar

os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212) [...].

Além de definir as responsabilidades no âmbito da educação e detalhar o financiamento desse serviço, a Emenda nº 14 estabelece a vigência do Fundo e disciplina a aplicação de seus recursos:

[...] é um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998. Tem por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 167).

Concluimos a análise desse período ressaltando a relevância das conquistas educacionais ocorridas, uma vez que, a escola que se caracterizava, ao longo da história de nosso país, por ser seletiva e excludente, torna-se espaço público aberto a todos, principalmente às camadas desfavorecidas. De acordo com Di Giorgi e Leite (2010, p. 315), “[...] o fato concreto é que, pela primeira vez na história do Brasil, praticamente a totalidade da população passa a ser atendida na escola”. Esse dado pode ser comprovado, se considerarmos os números apresentados por Vieira e Farias (2007):

[...] ‘De 1991 a 1998 a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%.’ Com isso o Brasil antecipa uma das metas expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, a qual projetava uma cobertura de 94% até 2003 para a população em idade escolar. Este índice é bastante animador considerando, sobretudo, a indicação de que ‘além de ter mais jovens concluindo o ensino fundamental, é crescente o número daqueles que chegam ao final com menos idade, em condições, portanto, de continuar os estudos. (BRASIL, 2005, p.5-6 apud VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 170).

Tal crescimento é ainda mais visível no ensino médio, que registra uma evolução percentual de 41,2% da matrícula no intervalo de 1994 a 1998. (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 170).

Considerando o processo de ampliação do ensino, que deixou de ser prerrogativa da elite e passou a incorporar a classe menos favorecida, é necessário que se pense a respeito da qualidade da educação a ser oferecida a essa nova população, uma vez que a abertura da escola a um maior contingente significa uma grande mudança que precisa ser acompanhada por outras medidas. Quando utilizamos o termo qualidade, temos clareza de quão complexa é a tarefa de lhe conceber uma única definição, haja vista a multiplicidade de significados a ele atribuídos, conforme apontam Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204):

[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria -, entre outros.

Trazendo a discussão sobre o conceito de qualidade para o âmbito da educação, muitas são as leituras possíveis para sua interpretação, e a escolha de uma delas pode identificar a concepção de educação que defendemos. Conforme destaca Davok (2007, p. 506)

A expressão “qualidade em educação” no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Em face da complexidade envolvida na definição do termo deparamo-nos agora com a difícil tarefa de adotar, entre as várias abordagens, aquela que mais se aproxima de nossa visão do que seria qualidade educacional. Nesse sentido, para compreendermos o conceito, tomamos como base as contribuições de Oliveira e Araujo (2005) e de Di Giorgi e Leite (2010), sempre tendo em vista o complexo contexto da escola pública, a partir de sua trajetória histórica apresentada anteriormente.

Por isso mesmo, um dos elementos que para nós significou muito na busca pela qualidade em educação foi a ampliação do número de vagas oferecidas a uma maior contingente da população. A expansão do ensino, que possibilitou a quase a totalidade da população o acesso à educação, deve ser vista não apenas como uma melhora quantitativa, mas considerada também em sua dimensão qualitativa. Conforme destaca Beisiegel (2006, p. 121),

[...] não houve uma perda qualitativa. Acontece o seguinte: essa dicotomia qualidade x quantidade tem de ser reexaminada. No momento em que a sociedade brasileira oferecia ensino secundário para meia dúzia de filhos de famílias privilegiadas, o ensino podia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. [...] Depois, essa faixa de ensino foi se

abrindo progressivamente à totalidade da população. [...] isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Porque não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos? O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população.

Assim, o processo de democratização do ensino iniciado nas últimas décadas transformou profundamente a escola pública, que deixou de ser elitista e homogênea, tornando-se um espaço aberto a todos, principalmente às camadas populares. (BEISIEGEL, 2006). Entretanto, ainda de acordo com o autor, esse processo de expansão da escola pública não foi compreendido em toda a sua importância por alguns autores e pela sociedade, suscitando várias críticas, muitas delas de caráter negativo. Contrariamente a um discurso muito presente, até mesmo entre educadores, concordamos com Beisiegel (2006), quando afirma ser

[...] necessário aceitar essa escola tal como ela existe, porque isso é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar, a essas populações, algo mais do que a escola que existe atualmente está dando. Não nego que as verbas investidas na educação sejam pequenas, não nego que o administrador possa fazer grandes coisas pela escola, não nego nada disso, mas para mim o problema central é esse: *é possível aceitar a democratização do ensino*. Quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. (BEISIEGEL, 2006, p. 121, grifos do autor).

Reconhecemos, porém, que embora o processo de expansão da escola pública tenha significado importante conquista, ele não foi acompanhado por um conjunto de medidas que garantissem sua qualidade do ensino, pois, como descrevem Leite e Di Giorgi (2004, p. 136): “[...] quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores”. Concordamos, portanto, que a fim de garantir de fato o direito de todos à educação, ainda é preciso que haja avanços qualitativos em diversos aspectos.

Nossa defesa em relação à ampliação do número de vagas como um aspecto qualitativo não significa que o aceitemos como suficiente quando falamos de qualidade. Pensamos a respeito da qualidade de maneira mais ampla, levando em consideração a necessidade de que a educação permita verdadeiramente que os educandos sejam formados, para agir em sociedade, em um ambiente favorável ao seu aprendizado, onde haja

participação, debate e respeito. Diante do exposto até aqui, acreditamos ter explicitado a concepção de qualidade por nós adotada, ressaltando que se baseia na visão civil democrática apresentada por Singer (1996, p. 5), que concebe a educação como instrumento de constituição do cidadão e, por isso, centra-se no educando, sobretudo, da classe popular.

Em contraposição à visão civil democrática, Singer (1996) situa a perspectiva produtivista, que objetiva essencialmente formar cidadãos para o mercado de trabalho. Nas palavras do autor, a visão produtivista é aquela que

[...] concebe a educação, sobretudo escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, para a divisão social do trabalho. Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. (SINGER, 1996, p. 6).

Posicionando-nos ao lado dos que abraçam a concepção civil democrática, e não na visão produtivista, buscamos refletir sobre a qualidade da educação a ser oferecida à nova população que adentrou o espaço escolar. Uma educação que possa “contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir” (BRASIL, 2002, p. 24).

No Brasil, a discussão acerca da qualidade da educação culminou na construção e disseminação de três indicadores diferentes: o primeiro relaciona quantidade e qualidade; o segundo, considera o respeito ao fluxo dos alunos, em outras palavras, a quantidade de estudantes que avançam ou não em um sistema de ensino; e o terceiro, refere-se à qualidade mensurada por meio de avaliações e testes (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005).

Ao tratar do primeiro indicador, Oliveira e Araujo (2005) afirmam que ele se relaciona diretamente à oferta de vagas na educação. O parâmetro para medir qualidade seria então a possibilidade ou não de acesso. Nesse sentido, houve um imenso esforço em expandir o número de atendimentos nas escolas, partindo do pressuposto que seria necessário basicamente investir em infraestrutura. Entretanto, para os autores, esse empenho foi em grande parte equivocado,

[...] a partir de 1940, a política de ampliação de oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho.

Com isso, nunca houve, de fato, um debate público consistente sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela escola pública brasileira (OLEIVRIA e ARAUJO, 2005, p. 9).

Essa visão, embora tenha contribuído para a expansão do acesso à escola, falhou quando não previu medidas que garantissem a permanência dos sujeitos que adentraram o ambiente escolar, pois, embora o público tenha mudado, se comparado ao público atendido anteriormente, a escola continuava a mesma (OLIVEIRA, ARAUJO, 2005).

O segundo indicador, de acordo com Oliveira e Araujo (2005, p. 10), teria como base para mensurar a qualidade de ensino, a regularização do fluxo de alunos, considerando a taxa de repetência e o avanço no sistema de ensino.

A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.

Se concordamos que a expansão do acesso em si não garantia a permanência dos alunos na escola, havemos de entender que os índices de repetência alcançaram altos patamares, o que exigiu que se encontrasse um meio de mudar essa situação. De acordo com Oliveira e Araujo (2005, p. 10), em decorrência do aumento no número de repetência,

A década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n. 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980.

Ainda que essas medidas tenham sido adotadas nos sistemas de ensino, elas não atingiram seu objetivo maior, e, conforme Oliveira e Araujo (2005), embora o ingresso no Ensino Fundamental continuasse sendo fácil para o aluno, concluir essa etapa de escolarização ainda era um desafio.

Por fim, o terceiro indicador de qualidade apresentado diz respeito à mensuração cognitiva dos alunos por meio de avaliações, uma sistemática utilizada já há algum tempo fora do Brasil e que foi trazida para a nossa realidade, segundo as palavras de Oliveira e Araujo (2005, p. 12):

[...] a educação brasileira vem incorporando um terceiro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior.

Em que pesem as dificuldades para a adoção e utilização de testes padronizados, eles constituem importantes instrumentos para averiguar a qualidade do ensino. Essa é a visão de Oliveira e Araujo (2005, p. 16), para quem

[...] avaliações mediante testes padronizados como o SAEB ou o PISA têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização.

Analisados os indicadores de qualidade apresentados pelos autores, acrescentamos à discussão a necessidade de considerar o que aponta Oliveira (2007 apud DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 317): “[...] a qualidade precisa ser pensada em suas três dimensões: insumos, processos e resultados”.

Os insumos, aspecto fundamental para pensar a qualidade na educação, representam o financiamento da educação, ou seja, de onde vêm os recursos e como devem ser aplicados. Porém, como apontam Di Giorgi e Leite (2010), esses investimentos devem levar em conta as necessidades reais para que se consiga realmente alcançar a qualidade.

Já a segunda dimensão diz respeito aos processos, isto é, ao acolhimento enfrentamento dos novos desafios educacionais, por meio da adoção de novas pedagogias, o que exige dedicação e pesquisa, em busca da qualidade (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Por fim, a terceira dimensão a ser considerada refere-se aos resultados, que podem ser referência para definir a qualidade, a partir do desempenho dos alunos, segundo Freitas (2005 apud DI GIORGI e LEITE 2010, p. 319), uma “qualidade negociada’ [...] é produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola”.

Nessa perspectiva, Di Giorgi e Leite (2010) apontam o projeto Indicadores Qualitativos da Educação, que vem se desenvolvendo no Brasil, como um importante instrumento na busca por qualidade, pois, “[...] além de conhecer os resultados dos

indicadores, a comunidade escolar, coletivamente, deveria discutir e definir as medidas necessárias para melhorá-los”.

Tendo discutido a trajetória da educação pública brasileira e o processo de democratização do ensino, que conferiu qualidade à escola, em termos de atender a uma maior parcela da população, principalmente aqueles historicamente excluídos, e que, conseqüentemente tornou a escola um espaço mais complexo, ressaltamos a relevância do papel do professor para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos a concepção que defendemos em relação à atuação do professor frente ao desafio presente hoje na escola pública, pois “[...] é imprescindível ressaltar a importância do papel do professor na educação de qualidade. Não existe educação de qualidade sem professor de qualidade”. (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 320).

3 O PAPEL DO PROFESSOR: SUAS COMPETÊNCIAS E SABERES

3.1 O papel do professor polivalente e a construção da qualidade da escola pública democratizada.

Considerando as mudanças substanciais que aos poucos ocorreram no espaço escolar, conferindo-lhe novas características, sobretudo em se tratando dos sujeitos da classe popular que conquistaram o acesso à educação, compreendemos que o papel do professor já não é o mesmo de antigamente, por isso tem sido investigado e repensado.

Neste capítulo, discutiremos a respeito do papel do professor, introduzindo, ao mesmo tempo, uma discussão a respeito da identidade docente, das competências e dos saberes necessários à atuação do professor, visando à construção de uma educação de melhor qualidade.

Para iniciar a discussão sobre o papel docente, é importante pontuar nossa compreensão no que respeita ao conceito de papel. Tomamos como referência, inicialmente, o Dicionário Crítico de Sociologia (BOUDON e BOURRICAUD, 1993, p. 415, grifo do autor), segundo o qual,

O conceito de *papel*, em sua acepção sociológica, é frequentemente atribuído a Linton, embora já em Nietzsche essa palavra do teatro seja empregada no sentido sociológico [...] Para o sociólogo, qualquer organização inclui um conjunto de *papéis* mais ou menos diferenciados (por exemplo, diretor, vice-diretor, administrador, representante de classe, alunos, etc., no caso de um colégio). Esses papéis podem ser definidos como sistemas de *coerções* normativas a quem devem curvar-se os *atores* que os desempenham, e de *direitos* correlativos a essas coerções. O *papel* define assim uma zona de obrigações e de coerções correlativa de uma zona de autonomia condicional. Como *deve* manter o bom funcionamento de seu colégio, o diretor *pode*, dentro de limites e sob condições mais ou menos claramente definidas, recorrer a certas sanções se determinado ator – um aluno, por exemplo – afastar-se das normas que definem seu papel de aluno. O aluno, por sua vez, *deve* curvar-se a essas normas, mas *pode*, em contrapartida, opor-se aos abusos de poder ou de autoridade do diretor. As coerções normativas associadas a cada um dos papéis, sendo, no caso mais simples, mais ou menos conhecidas do conjunto dos atores pertencentes a uma organização, criam *expectativas de papel* (*role expectations*), cujo efeito é reduzir a incerteza da interação: quando o ator A entra em interação como ator B, ambos esperam que o outro aja dentro do quadro normativo definido por seu papel.

Para complementar tal definição, recorremos também a Berger e Luckmann (2011, p. 99), que estabelecem uma relação entre as diversas instituições e os papéis que se desenvolvem em seu interior. De acordo com os autores, “Pode ver-se facilmente que a construção de tipologias dos papéis é um correlato necessário da institucionalização da conduta. As instituições incorporam-se à experiência do indivíduo por meio dos papéis”. Essa relação é intensificada, pois, “*Toda conduta institucionalizada envolve um certo número de papéis. Assim, os papéis participam do caráter controlador da institucionalização* (BERGER, LUCKMANN, p. 100, grifo do autor).

Definindo o conceito de papel, sob um viés sociológico, Berger e Luckmann (2011, p. 100) pontuam que “Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa do mundo social”, ou seja, o mundo torna-se mais compreensível ao sujeito à medida que ele desempenha determinado tipo de papel no espaço em que está inserido. É necessário considerar ainda que,

Aprender um papel não é simplesmente aprender as rotinas que são imediatamente necessárias para o desempenho “exterior”. É preciso que seja também iniciado nas várias camadas cognoscitivas, e mesmo afetivas, do corpo de conhecimento que é diretamente e indiretamente adequado a este papel. (BERGER e LUCKMANN, 2011, p. 103)

Complementando essa visão HOYLE, 1969:36 (apud LIMA, 1996, p. 49, grifo do autor) destaca que o conceito de papel entendido a partir da perspectiva sociológica implica as seguintes características:

- a) um **status**, ou seja, uma posição ocupacional específica;
- b) um **padrão de comportamento** associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam;
- c) um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir.

Para Lima (1996, p. 49), “A importância do conceito de papel advém do fato de nós basearmos o nosso comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição, partindo do princípio de que ele agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela”. Entendemos então que o destaque para a compreensão referente ao conceito de papel centra-se no último item, “c) um **padrão de expectativas sociais** em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir” (LIMA, 1996, p. 49 apud HOYLE, 1969:36), pois esse entendimento, ressalta o autor, tem duas utilidades principais:

[...] por um lado, ajuda-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas; por outro, ajuda a compreender o tipo de funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola passando pela comunidade até a sociedade em geral.

Paralelamente ao viés sociológico do conceito de papel, concordamos com a visão de Rios (2001), que nos apresenta uma compreensão de cunho filosófico para defini-lo.

Para a autora,

Os papéis sociais são definidos levando-se em consideração as instituições onde se desenvolve a prática dos sujeitos. O educador desenvolve sua prática no espaço da instituição que é a escola. Enquanto instituição social, é tarefa da escola a transmissão/criação sistematizada de cultura, entendida como o resultado da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si mesmos. (RIOS, 2001, p. 45).

Nessa ótica, o papel desempenhado pelo professor está diretamente ligado à própria instituição escolar, onde seu trabalho se desenvolve, e implica considerar o contexto característico da escola. Dessa forma, a chegada da nova população, a quem foi garantido o acesso à educação, como já mencionamos no Capítulo 1, impôs um desafio extra aos responsáveis por desenvolver o ensino.

“As mudanças sócio-políticas e econômico-sociais mudaram o perfil do aluno e do que se espera do professor surgindo assim, a necessidade de adequação de suas práticas e o sentimento de incerteza diante de seu trabalho [...]” (MALACRIDA, 2012, p. 15). Essa realidade exige do docente que assuma um compromisso político com os educandos, contribuindo para a construção de uma educação de qualidade.

Entretanto, conforme já destacamos, o processo de democratização, que se constitui não apenas um aspecto quantitativo - devido ao aumento no número de matrículas - mas também qualitativo, se considerarmos que a população anteriormente excluída da escola passou a ser atendida, só poderá se completar com a implantação de mudanças qualitativas no que se refere a sua estrutura, organização e gestão.

Em face do quadro existente hoje na área educacional, os pais de alunos os meios de comunicação, alguns estudiosos, e a população em geral direcionam suas expectativas à escola, e principalmente aos professores, muitas vezes, atribuindo aos docentes a responsabilização pelas mazelas da educação. Nessa perspectiva, é necessário que a escola discuta o seu papel para que possa responder às mudanças e às novas exigências que lhes são impostas. Conforme aponta Almeida (2004, p. 107, grifo nosso),

Esse quadro exige uma redefinição do papel da escola, revendo seus objetivos e suas tarefas, de forma a favorecer sua ação no sentido de assegurar uma formação global às crianças e aos jovens, ampliando seus horizontes e saberes, preparando-os para o exercício de uma cidadania ativa e responsável para a inserção na tarefa do trabalho. Para tanto, ela precisa assegurar não só o acesso ao ensino, mas também a igualdade de condições na aprendizagem. *O papel político da escola está em garantir a todos o acesso ao conhecimento como modo de superar a dominação decorrendo de distribuição desigual do saber e do acesso à cultura.*

Portanto, para compreender o papel do professor, é preciso considerarmos tanto a instituição onde a atividade docente se desenvolve, aspecto já amplamente tratado no capítulo anterior, quanto as expectativas sociais em relação a ele, elemento que abordaremos a seguir. Paralelamente à função de ensinar, o trabalho por excelência do professor, outras atribuições lhe foram sendo acrescentadas, principalmente porque nas “[...] últimas décadas, verificou-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um simultâneo aumento das exigências com relação ao professor [...]” (ALMEIDA, 2004, p. 110). Ao descrever as expectativas voltadas ao professor, Almeida (2004, p. 110-111), a nosso ver, exemplifica muito bem o acúmulo de tarefas impostas a esse profissional, mencionando ainda o fato de ele ser responsabilizado pelos eventuais insucessos:

[...] aumentam as demandas no campo dos procedimentos dos professores nas atividades desenvolvidas em sala de aula: além de ensinar competentemente a disciplina sob sua responsabilidade, eles devem ser o facilitador da aprendizagem, o organizador de atividades coletivas, o orientador psicológico, social e sexual, dar atenção às necessidades dos alunos especiais integrados na sala de aula, organizar atividades extracurriculares, manter contato com os pais e comunidade, participar de reuniões, envolver-se com os problemas da escola, etc. [...] ao lado dessa sobrecarga, os professores são também responsabilizados pelas falhas, pelas dificuldades e pela qualidade do ensino, já que a realização do processo educativo fica centrado em suas mãos.

Vários autores corroboram esse pensamento, enfatizando a conotação negativa que envolve a atuação docente, mas citam, também, outros fatores que interferem no desempenho dos alunos e na educação em geral:

É neste contexto de complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvem o seu trabalho, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda sociedade. Muitas vezes são responsáveis pelo fracasso e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas

públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial (LEITE, 2008, p. 27-28).

Assim, é comum o discurso que aponta os docentes como “[...] responsáveis pelo mau funcionamento do sistema de ensino, o que nem sempre é justo, porque eles são vítimas das disfunções deste” (LIMA, 1996, p. 91 apud ESTEVE, FRACCHA, 1988). Nessa perspectiva é essencial considerar que

Os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Tal como os alunos, eles são também vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional, por meio de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para as escolas... (LEITE, 2008, p. 28).

O mais razoável, hoje, portanto, seria, em lugar de atribuir a culpa das mazelas educacionais exclusivamente ao professor, que todos se envolvessem na tarefa de ressignificar o seu papel, no sentido de compreender as possibilidades de atuação docente na escola pública democratizada, pois “Ser professor no contexto deste século supõe uma ação docente diferente, uma vez que, várias mudanças ocorrerem e vivemos um momento peculiar de transformações” (MALACRIDA, 2012, p. 14).

Uma boa forma de iniciar essa discussão sobre o papel do professor é buscar elementos para compreender o próprio significado da palavra docência. Segundo Veiga (2012, p. 13),

No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. [...] No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Para compreender a questão do papel docente é fundamental considerar também o que caracteriza a função do professor, conforme Roldão (2007, p. 95), “[...] a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas”. As transformações cada vez mais velozes por que passa a sociedade exigem considerarmos que

No contexto atual de acesso à informação e de estruturação da sociedade em torno do conhecimento enquanto capital global, a concepção de ensinar enquanto transmissão pertence ao passado mais distante, quando este significado era socialmente pertinente num contexto em que o saber disponível era menor, pouco acessível e seu domínio limitado a um número restrito de grupos e indivíduos, caracterizado até meados do século XX. (MALACRIDA, 2012, p. 53-54)

Em face dessa nova realidade, de acordo com Roldão (2007), já não cabe conceber a função específica docente – a prática de ensinar – apenas como mera transmissão de conhecimentos, para a qual a autora acrescenta uma dimensão mais ampla, que se caracteriza

[...] pela figura da *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especificidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade corporizada no destino da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifo da autora).

As contribuições dos autores citados nos levam a pensar em uma nova função docente, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e busca, a partir do ensino, auxiliar os aprendizes a modificarem a realidade, pensar sobre ela, agir em diferentes contextos, criar novos conhecimentos, características essas confirmadas por Freire (2010, p. 47, grifos do autor), quando afirma que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino é de fato função docente, e é importante ter em vista a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Conforme escreve Silveira (1995, p. 27)

[...] a função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que, eles não dominam quando chegam na escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor.

Entendendo assim a docência para fazer frente à nova realidade educacional, é inevitável considerarmos, entre outros aspectos, aquele que para nós configura o principal elemento a compor a natureza do papel docente: – sua dimensão política.

[...] professores e professoras têm um papel sobretudo político e precisam problematizar a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo; mais que isso, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para sua superação dialética. (RUIZ, 2003, p. 62).

Ciente da dimensão política de seu papel, o professor vai entender que “[...] o verdadeiro papel do educador numa sociedade cuja marca principal é a dominação de uma classe sobre a outra deva ser o de um agente social em que se compromete com a **transformação** dessa sociedade em benefício dos oprimidos” (SILVEIRA, 1995, p. 26, grifo do autor). É importante salientar, porém, que embora o professor seja apenas um entre os demais agentes da transformação social, sua atuação pode contribuir muito para que ela ocorra.

Alimentar as possibilidades infinitas das habilidades cognoscitivas dos sujeitos, deve ser uma tarefa essencial de todo o processo educativo, pois é apenas diante da necessidade de um vir-a-ser que é possível a construção de um ser cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade. (GHEDIN, 2002, p. 141).

Imbuído do caráter político de sua função, o docente recusa posicionamentos e ações que compactuam com a imobilidade e a perpetuação das condições atuais da nossa sociedade, pois

A ideologia fatalista, imobilizante, que assume o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que, de histórica e cultural passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 2010, p. 19).

Por consequência da dimensão política inerente ao papel do professor, não cabe ao docente assumir posturas coniventes com o desrespeito aos desfavorecidos, de omissão perante situações de injustiça, ou mesmo de neutralidade diante de conflitos. Como salienta Ruiz (2003, p. 63), o educador “[...] não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omissor, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais [...]”. É importante salientar que, quando defendemos o posicionamento político do professor em favor da transformação da sociedade,

entendemos que o papel dos docentes é discutir a realidade com seus alunos e dotá-los de capacidade crítica para que eles possam, por si, visualizar as possibilidades de mudança

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se na verdade, [...] desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência, e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo da vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2010, p. 78-79).

Como seres humanos, a capacidade de mudar nos é inerente, por isso somos capazes de transformar, de nos transformar e de fazer história. Nesse sentido, não cabe aos docentes ater-se ao compromisso em relação a essa mudança. Ao contrário, significa também lutar em favor da própria emancipação. O papel político do professor, comprometido com a transformação da sociedade, implica ainda um aspecto psicológico positivo, que provoca um sentimento de alegria e de gratificação, impulsionando a prática transformadora (SILVEIRA, 1995).

Para dar esse sentido à sua atuação, é preciso que os docentes reconheçam alguns aspectos, conforme pontua Silveira (1995), o professor que desempenha seu papel com o intuito de provocar mudanças deve, em primeira instância, considerar o contexto em que sua prática se desenvolve, ou seja, a escola pública. Conhecedor da realidade da população escolar outro elemento fundamental ao professor, cuja ação docente se pretenda transformadora, diz respeito à luta pela garantia de acesso dos alunos aos saberes historicamente construídos, tendo em vista o reconhecimento “[...] de que a escolaridade, de alguma forma, instrumentaliza criticamente os trabalhadores dificultando a sua manipulação pela classe dominante” (SILVEIRA, 1995, p. 28).

Ghedin (2002, p. 144) também trata do caráter político da aquisição do saber quando afirma:

O conhecimento adquire e tem sentido na medida em que nos toca existencialmente. Indicamos que conhecer implica, por conta do próprio processo, uma ação política calcada no compromisso ético-político para com a sociedade. O conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito que o produz a um compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isto: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas para que possam lançar mão deste referencial como exigência de mudança, emancipação e cidadania.

Não basta, porém, a preocupação com os saberes historicamente construídos. A forma como eles serão desenvolvidos também tem sua importância. Silveira (1995, p. 28) aponta que os métodos eficazes de ensino, com vistas à transformação da realidade, são aqueles que

[...] permitem aos alunos não apenas se apropriarem adequadamente dos conteúdos trabalhados em sala de aula, mas também que lhes favoreçam a participação ativa no processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de sua criatividade.

Um último elemento componente da docência comprometida com as transformações é ainda citado por Silveira (1995), com base em Gadotti (1984): a coerência entre aquilo que se diz e o que se realiza de fato, ou seja, o professor deve dar testemunho da proximidade entre sua fala e sua ação.

Todos esses aspectos convergem para uma compreensão ampla do papel do professor, que requer a recusa de algumas posturas contrárias à dimensão política da atuação docente, bem como a adoção de atitudes em favor da construção da qualidade da educação, principalmente em favor dos alunos da atual escola pública. Abrangendo toda essa discussão, Freire (2010, p. 39-40) resume com clareza o que significa o compromisso político do educador:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

O professor que se identifica com essa definição do autor aproxima-se da opção progressista em educação, aquele que de fato está comprometido com a escola pública e seus alunos, que procura “[...] contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador [...]” (FREIRE, 2010, p. 70). Ele assume o papel de tornar o educando questionador, problematizador, sujeito de sua própria formação, crítico, capaz de recriar conhecimentos. Para tanto, segundo Freire (2007), algumas qualidades lhe são indispensáveis, e devem ser construídas no desenvolvimento da própria prática docente.

A primeira delas diz respeito à *humildade*. O autor ressalta que não se trata de assumir uma postura covarde, ao contrário, significa o reconhecimento, pelo docente, de que não conhece tudo, tampouco desconhece tudo; por isso mesmo a humildade, além de confiança, exige respeito a si e aos outros. Aliado à qualidade da humildade, Freire (2007) destaca a importância do *bom senso*, que permite ao docente perceber o ponto até onde sua atitude pode chegar, sem ultrapassar limites. A terceira qualidade, o *amor*, não se refere a uma visão ingênua, ou romântica do papel docente, pois, além de tratar-se do sentimento voltado aos alunos e ao próprio processo educativo, define-se como “[...] um ‘amor armado’, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (FREIRE, 2007, p. 57).

Relacionada diretamente às demais, Freire (2007, p. 58) destaca outra qualidade, a *coragem*, uma vez que para agir com *humildade*, *bom senso* e *amor*, é preciso *coragem*, frente às dificuldades impostas a quem pretende realizar mudanças.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.

Nessa perspectiva, defendemos que, os professores progressistas, comprometidos de fato com os educandos que conquistaram o acesso à educação “[...] precisam engajar-se social e politicamente, percebendo as qualidades da ação social e cultural

na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (RUIZ, 2003, p. 56) de forma que, dessa maneira, torne-se

[...] imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como tal deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte de mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros. (BRASIL, 2002, p. 33)

Outra qualidade indispensável à prática do professor progressista é a *tolerância*, que é definida por Freire como a abertura para aceitar o que nos é estranho e não uma forma educada de suportar o que se nos opõe

Ser tolerante não é ser *convivente* com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de *tolerar* a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. Por isso mesmo se a vivo devo vivê-la como algo que assumo. [...] Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente. (FREIRE, 2007, p. 59, grifo do autor).

Tão fundamental quanto os atributos até aqui descritos é também o conjunto de outras habilidades que o professor progressista deve desenvolver, segundo Freire (2007): a *decisão*, a *segurança*, a tensão entre *paciência e impaciência* e a *alegria de viver*.

A *decisão* que implica a capacidade de optar, de romper, é uma qualidade importante para o professor progressista, uma vez que ao exercê-la, testemunha aos educandos a complexidade que ela envolve e lhes mostra a necessidade de avaliar cada escolha (FREIRE, 2007). Já a *segurança* “[...] demanda competência científica, clareza política e integridade ética”, elementos que Freire (2007, p. 61) assim elucida:

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei. Se não me move em nada, se o que faço fere a dignidade das pessoas com quem trabalho, se as exponho a situações vexatórias que posso e devo evitar, minha insensibilidade ética, meu cinismo me contra-indicam a encarnar a tarefa do educador. Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus

educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada.

A *paciência*, como qualidade igualmente essencial na composição do papel do professor, é tratada por Freire (2007) na tensão que deve existir entre ela e seu oposto, a *impaciência*. O autor pontua a impossibilidade de pensá-las separadamente, pois da primeira sozinha, pode decorrer imobilismo, estagnação, acomodação. Já a impaciência, por si só, pode se tornar obstáculo ao alcance dos objetivos da prática. Assim, “A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente”. Para completar o pensamento, o autor chama atenção ainda para o fato de que a “[...] parcimônia verbal está implicada na assunção da tensão paciência-impaciência” (FREIRE, 2007, p. 62).

Por fim, Freire (2007) arremata, com a *alegria de viver*, o conjunto de qualidades atinentes ao professor progressista. Para o autor, ela é condição para a qual todas as demais convergem e que, juntas, conferem ao educador os instrumentos necessários para a construção da escola verdadeiramente comprometida com os educandos.

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 2007, p. 63)

Trazendo a contribuição de Freire para a discussão sobre o papel do professor no novo contexto da escola pública, Leite (2008) salienta que dele fazem parte: o reconhecimento das crianças das classes populares que conquistaram seu direito à educação e o comprometimento com elas; a capacidade de desenvolver um trabalho de qualidade; a superação da postura de um simples técnico, assumindo-se como um sujeito criativo e participativo; a garantia do contato, no processo de formação, com o “saber, saber fazer e saber ser”; a consciência da importância de seu papel para a construção da qualidade da escola pública. O papel do professor na escola pública atual exige, portanto, que ele

[...] seja mais do que um especialista em educação e no ensino de uma disciplina, mais do que um tecnocrata do saber, mais do que um transmissor de verdades prontas, mais do que um socializador de conhecimentos sistematizados. Enfim, exige um professor que compreenda e que trabalhe para transformar a sociedade, a cultura, a educação, a escola, o ensino, e a aprendizagem (DI GIORGI, LEITE, 2004, p. 140).

Assumir uma postura de compromisso com a escola pública e seus alunos, visando à melhoria da qualidade da ação nela realizada, requer do professor desenvolver competências e saberes necessários à sua atuação no ambiente escolar, dos quais passamos a tratar no próximo item.

3.2 – Identidade docente, competências e saberes necessários ao desempenho do papel do professor na escola pública atual

Conforme destacamos, a escola pública democratizada exige que o professor assuma um papel político, comprometido, sobretudo, com a verdadeira educação das classes populares que conquistaram o direito de acesso a ela.

A nova estrutura organizacional da escola, decorrente do processo de democratização do ensino, faz surgir novas demandas que questionam a identidade docente (BOLÍVAR, 2002). Nesse contexto, onde cada vez mais atribuições e responsabilidades são direcionadas à escola e aos professores, a identidade docente demonstra sintomas de uma crise, conforme salienta Teodoro (2003, p. 149),

Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de *criada (ou criado) para todo o serviço*. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades. Diversos estudos têm vindo a mostrar que esse alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afetam importantes setores do professorado.

Para fazer frente à atual conjuntura, é fundamental repensar o papel docente. Como enfatiza Teodoro (2003, p. 149-150) “A superação dessa situação implicará, provavelmente, uma *recentração* da especificidade do papel do professor nas atividades de

ensino”, além disso, acreditamos na necessidade de compreender e reestruturar a identidade docente.

Entendemos que a identidade profissional é composta tanto pela maneira como o próprio sujeito se define, quanto pelo modo como é visto e aceito na instituição em que atua. Nas palavras de Bolívar (2002, p. 17, grifos do autor), a identidade profissional é resultado de um

[...] processo de construção do reconhecimento de uma definição de si, satisfatória para o próprio sujeito e válida para as instituições onde exerce sua profissão. A dinâmica da construção da identidade profissional leva-nos a entendê-la como resultado ‘transacional’ entre o indivíduo, o grupo social e o contexto institucional.

É importante considerar ainda outro aspecto essencial à identidade profissional, ou seja, as competências profissionais.

Para o desempenho de seu papel, os docentes se reportam ao conjunto de competências que envolvem “conhecimentos, habilidades, atitudes e pensamento estratégico” que, por sua vez, compõem sua identidade profissional, isto é, “[...] conjunto de formas de ser e atuar configuradas ao longo de sua vida profissional” (BOLÍVAR, 2011, p. 17).

Nesse sentido, as competências profissionais ocupam um espaço central na formação da identidade profissional docente, pois “proporcionam a quem as possui estabilidade e segurança para o exercício docente cotidiano”. Ao mesmo tempo, mudanças no contexto podem desestabilizar a atuação docente, gerando uma situação de crise de identidade em decorrência da ausência de competências para agir diante da nova situação. Conforme destaca Bolívar (2002, p. 17), “[...] quando muda o contexto da ação (por exemplo, novos alunos ou problemas) e faltam recursos cognitivos ou habilidades práticas que permitam operar na nova situação, passa-se a ser inábil e, com isso, a identidade começa a se desestabilizar”.

Assim, acreditamos que a construção do novo papel docente para atender as demandas da atual escola pública brasileira implica o desenvolvimento de competências indispensáveis à sua atuação e a reconstrução da identidade profissional do professor, uma vez que, “Na medida em que o exercício docente não é imutável, as transformações atuais passam pela emergência de novas competências, que possam ser vividas como uma reconstrução da identidade profissional, adequada às circunstâncias atuais” (BOLÍVAR, 2002, p. 19).

Ressaltamos aqui, com base em Di Giorgi, Leite, e Rodrigues (2005), a necessidade de ressignificar a noção de competência, uma vez que, atualmente, sua compreensão advém de duas vertentes, uma, que a aceita de maneira inquestionável, outro, que a rejeita totalmente, por considerá-la atrelada à perspectiva neoliberal. A principal crítica é de que o conceito se desenvolveu e ganhou importância principalmente a partir do processo de globalização e das mudanças dele decorrentes, relativas ao trabalho e está estreitamente ligado às formas de produção e cultura do mundo globalizado (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005). No entanto, é preciso que se questione: “[...] este processo carrega apenas aspectos negativos, do aumento da exclusão e da alienação, ou carrega também potencialidades inéditas de libertação e expansão das potencialidades humanas?” (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p. 39).

Procurando responder a essa questão, recorremos a Santos (2000 apud Di Giorgi; Leite; Rodrigues, 2005, p. 40), para quem a globalização pode ser entendida sob três diferentes prismas. O primeiro é o que vê a “[...] a globalização como fábula, diz respeito aos mitos que são veiculados ideologicamente, procurando nos fazer crer que a globalização, conduzida pelo mercado, não está de fato realizando para todos os benefícios proporcionados pelas novas técnicas”. Já o segundo entende a globalização como o processo perverso que se caracteriza pela valorização do consumo e da competitividade, em detrimento da ética e da compaixão (SANTOS, 2000, apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005). ‘A globalização como possibilidade da consciência universal’ é a terceira forma de avaliar esse processo, entendendo que apresenta potencialidades no sentido de melhorar a vida das pessoas, conforme destaca Santos (2000, p. 163-5 apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p. 40),

[...] jamais houve na história sistemas tão propícios a facilitar a vida e a proporcionar a felicidade dos homens. A materialidade que o mundo da globalização está recriando permite o uso radicalmente diferente daqueles que era de base material da industrialização e do imperialismo.

Singer (1999 apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p. 40) explicita essa visão, defendendo a ideia de que “[...] é possível e necessário combater (para, no limite, eliminar) o desemprego e a exclusão social nos quadros do capitalismo, mas contra os princípios e a lógica do seu funcionamento”. E isso pode ocorrer no interior do processo de globalização concebido como

[...] um projeto de organização sócio-econômica baseada em princípios opostos aos do *laissez-faire*: em lugar da concorrência, a cooperação; em lugar da seleção darwiniana pelos mecanismos de mercado, a limitação – mas não eliminação – destes mecanismos pela estruturação de relações econômicas solidárias entre produtores e entre consumidores (SINGER, 1999 apud DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005, p. 40, grifo do autor).

Há que se considerar então os aspectos positivos da globalização, para a construção de uma educação de melhor qualidade, retomando, portanto, a noção de competência que “[...] também pode dizer respeito a uma maior participação do trabalhador na gestão, a uma maior autonomia deste no processo de trabalho e um maior envolvimento enquanto ser humano (inteiro) no processo de trabalho” (DI GIORGI. LEITE; RODRIGUES, 2005, p. 41).

Nessa ótica, acreditamos que, a competência está intimamente relacionada ao envolvimento do professor, como ser humano inteiro, no processo de desenvolvimento do seu papel, contribuindo para uma mudança educacional qualitativa. Por isso, julgamos necessário aprofundarmo-nos um pouco mais no questionamento sobre sua contribuição, considerando a potencialidade que carrega para ressignificarmos o papel docente.

Um dos primeiros autores a abordar a concepção de competência foi Perrenoud (1999), que a definiu como

[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifo do autor)

Rios (2001), que também traz sua contribuição para a definição de competência, afirma que “falar em competência significa falar em *saber fazer bem*”, atribuindo a essa habilidade duas dimensões:

[...] Minha definição de *saber fazer bem* como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: *técnica e política*.

[...] o *saber fazer bem* tem uma dimensão técnica, a do *saber* e do *saber fazer*, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitem que ele, digamos, ‘dê conta de seu recado’, em seu trabalho. (RIOS, 2001, p. 46-48, grifo da autora)

A explicitação se completa quando Rios (2001) estabelece a circunstância de *bem* atrelada tanto ao “saber” como ao “saber fazer”, dando assim a conotação das dimensões ética e política.

[...] é preciso saber *bem*, saber *fazer bem*, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo – ‘bem’ – porque ele indicará tanto a dimensão *técnica* – ‘eu sei bem geografia’, portanto tenho um conhecimento que me permite identificar istmos e penínsulas, distinguir planaltos e planícies [...] – quanto uma dimensão *política* - : eu faço bem o meu trabalho de geógrafa [...], isto é, vou ao encontro daquilo que é desejável, que está estabelecido valorativamente com relação à minha atuação (RIOS, 2001, p. 47-48, grifo da autora).

Aplicando, portanto, o conceito de competência ao trabalho docente, entendemos que o papel do professor exige o saber fazer bem, ou seja, ter o domínio dos conhecimentos de sua área e trabalhar com eles de forma a corresponder ao que se espera socialmente desse profissional. No entanto, é preciso atentar para que a competência técnica não se reduza ao tecnicismo, e a competência política, ao politicismo, polêmica que envolve o conceito, assim como para a possibilidade de uma visão desintegradora das dimensões técnica e política, que compõem a noção de competência (RIOS, 2001), às quais a autora acrescenta ainda a dimensão ética, articulando as três no processo dialético da prática educativa.

Não poderíamos superar a dicotomia técnica X política se apenas articulássemos a ética à política, e mantivéssemos a técnica como um campo autônomo, que de fora recebe as benesses, os benefícios de uma política fertilizada pela ética. É preciso garantir a ideia de que a dimensão técnica também carrega a ética. O que temos é competência técnico-ético-política [...] A ética é mediação, mas também síntese da técnica e da política. Ela está expressa na escolha técnica e política dos conteúdos, dos métodos, do sistema de avaliação, etc., ou ela tem de desvendá-los. O educador enquanto profissional é portador de valoração em sua prática. (RIOS, 2001, p. 67).

Entendemos, pois, que pensar a competência profissional docente exige a articulação dinâmica entre as dimensões técnica e política, por intermédio da ética. Além de contribuir para a compreensão da noção de competências e, conseqüentemente, do papel do professor, a dimensão ética constitui importante auxílio para compreendermos a ideologia presente na própria educação. Nas palavras de Rios (2001, p. 53),

O destaque à perspectiva ética da competência pode ajudar-nos a desvelar certos elementos constituintes da ideologia que permeia nossa educação. O ‘compromisso’, para o qual se apela em todas as falas do poder, passa a ser

visto como realmente tem sido, num enfoque moralista, fundamentado nos interesses discutíveis de uma classe.

Nessa perspectiva, o foco na dimensão política por vezes leva-nos ao risco de “[...] esvaziá-la da conotação ética que nela está presente”. Para percebermos essa conotação ética é fundamental considerarmos que “Não há como afastar a subjetividade que está presente na valorização, na intencionalidade que se confere à prática social” (RIOS, 2001, p. 53).

Assumir uma postura caracterizada de fato pelo comprometimento político implica uma vontade do próprio professor, ou seja, faz parte da subjetividade de cada docente ter ou não “um compromisso político autêntico”.

É aí que entra o componente fundamental presente na ação ético-política – a vontade, a intencionalidade do gesto do educador. Numa sociedade em que os interesses são antagônicos, as vontades, sem dúvida, dirigem-se para objetivos conflitantes, apesar de o discurso ‘oficial’ referir-se a um objeto único: o chamado ‘bem comum’, a realização pessoal, a integração participante na sociedade. Assim, o que o educador decide fazer com o saber é extremamente relevante para que sua ação seja qualificada de competente (RIOS, 2001, p. 59).

Como desdobramento da concepção de competência, outro aspecto fundamental para a construção do papel do professor, diz respeito aos saberes docentes.

Um dos principais autores que abordam esta temática é Lee Shulman. Segundo ele, é necessário valorizar o saber do professor sobre o conhecimento do ensino e da aprendizagem. Nessa perspectiva, Shulman distingue três categorias de conhecimento docente: “[...] conhecimento da matéria que ensina, conhecimento pedagógico, sobretudo aquele relacionado à matéria, e conhecimento curricular”. (SHULMAN, 1986 apud FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2007, p. 316).

A primeira categoria – conhecimento da matéria que ensina - atribui relevância “[...] à reflexão teórica e epistemológica do professor sobre a (s) matéria (s) de ensino”. Conforme ressalta Fiorentini, Souza Jr. e Melo (2007, p. 316),

Shulman defende que o domínio deste tipo de conhecimento não seja apenas sintático (regras e processos relativos) do conteúdo, mas, sobretudo substantivo e epistemológico (relativo à natureza e aos significados dos conhecimentos, ao desenvolvimento histórico das ideias, ao que é fundamental e ao que é secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os

sustentam e legitimam). (SHULMAN, 1986 apud FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2007, p. 316).

Já a segunda categoria trata do conhecimento pedagógico da matéria “[...] o qual explora articuladamente, sem dicotomizar, o conhecimento que é objeto de ensino/aprendizagem e os procedimentos didáticos (atividades, exemplos, contra-exemplos, analogias, explicações, ilustrações, situações-problema, formas de representações etc.)” (SHULMAN, 1986 apud FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2007, p. 317).

Por fim, a terceira categoria de conhecimento dos professores pontuada por Shuman refere-se ao conhecimento curricular que

[...] diz respeito ao currículo específico e conexo à (s) disciplina (s) que ensina e compreende a organização e estruturação dos conhecimentos escolares e aos seus respectivos materiais (livro-texto, propostas curriculares, e todo o tipo de material instrucional, como jogos pedagógicos, materiais para manipulação, vídeo, softwares, CD-ROMs etc.). (SHULMAN, 1986 apud FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2007, p. 317).

No que tange a discussão sobre saberes docentes Tardif (2010) ressalta que esse é um campo carente de pesquisas, até mesmo na área das ciências da educação. A falta de estudos sobre o tema demonstra a complexidade que envolve a discussão a respeito dos saberes necessários para que o professor desempenhe seu papel, sobretudo se considerarmos o contexto da escola pública atual.

A primeira dificuldade que se coloca é a pertinência em se fazer a distinção entre os significados de *conhecimento* e *saber*, termos que, para muitos, são entendidos como sinônimos. Para avançar a discussão, tomamos como base a definição de Fiorentini, Souza Jr., e Melo (2007, p. 312) que, bem próximos das contribuições de Tardif (2010) e Pimenta (2002) sobre o tema, esclarecem:

[...] ‘conhecimento’ aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o ‘saber’, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

A partir dessa distinção, interessa-nos agora tratar da tipologia e da constituição dos saberes que perpassam e subsidiam o desenvolvimento do papel do professor. Para tanto, recorreremos a Tardif (2010, p. 36), que define o saber docente “[...]”

como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Os *saberes profissionais*, aqueles com os quais os professores têm contato durante os cursos de formação, compõem “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Nessa perspectiva, as ciências da educação, professor e ensino são considerados objetos de saber (TARDIF, 2010, p. 36).

Os *saberes disciplinares*, por sua vez, são aqueles derivados dos conhecimentos socialmente construídos, os quais são definidos e selecionados pelas universidades. Nas palavras de Tardif (2010, p. 38), “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos”.

Já os *saberes curriculares*, ainda segundo Tardif (2010, p. 38),

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e relacionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresenta-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Outro último tipo de saber que completa a definição de Tardif (2010, p. 38-39) compõe os *saberes experienciais* ou *saberes práticos* que são “adquiridos” pelo professor, “[...] baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Ghedin (2002, p. 135) salienta a importância dos saberes da experiência, pois considera que eles sejam os formadores de todos os demais, desde que, segundo sua visão, é na prática refletida (ação e reflexão), na inseparabilidade entre teoria e prática, que o conhecimento se produz.

Sublinhamos a relevância desse tipo de saber específico para o desenvolvimento do papel do professor, uma vez que, sendo proveniente da prática, sua produção está diretamente ligada à atuação docente, pois,

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2002, p. 20).

Entretanto, dentre os saberes docentes, Pimenta (2002) observa que os experienciais são os menos valorizados e recebem pouco destaque. Malacrida (2012, p. 61), considera que a “A desvalorização do saber docente é reflexo do que ocorre na própria sociedade, a separação entre os produtores de saber e os executores dos saberes apropriados produzido por outros”. Para reverter esse quadro, é importante investir em outra direção, tomando como ponto de partida a própria prática como meio de produção/execução de saberes, sejam eles eminentemente teóricos ou práticos: “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2002, p. 25). Tal tarefa revela, porém, a necessidade de estabelecer a relação entre teoria e prática, como elementos interligados que são e com igual valor para a discussão referente à produção de saberes docentes.

Consideramos, portanto, não haver uma hierarquia de valor entre os saberes docentes, enfatizando que os saberes derivados da experiência são tão importantes quanto os teóricos. Além disso, concordamos com Laneve (1993 apud PIMENTA, 2002, p. 27), quando afirma que “[...] a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria [...]”, o que é corroborado enfaticamente por Pimenta (2002, p. 26): “O futuro profissional não pode constituir seu *saber fazer* senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”.

Cabe a nós, então, repensarmos a importância dos saberes docentes que, contribuem, cada um a seu modo, para que o professor desenvolva seu papel com qualidade. Essa reflexão deve primeiramente conduzir à superação da maneira como a relação entre teoria e prática tem sido concebida.

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2007, p. 311).

Para vencer a separação entre a teoria e a prática, a relação entre ambas precisa ser entendida de modo diferente, isto é, que a prática seja vista como base para a elaboração teórica dos saberes necessários à atuação docente no ambiente escolar. Essa perspectiva não nega, porém, a importância do conhecimento teórico, que longe de impor condutas, é útil no sentido de elucidar aspectos relevantes para o trabalho do professor:

[...] o referencial teórico da prática, além de fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais. [...] O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido (FIORENTINI, SOUZA JR., MELO, 2007, p. 319).

Freire (2010) também traz sua contribuição para o debate sobre a relação entre teoria e prática, chamando a atenção para o fato de que além do fazer, o professor, para avançar, precisa pensar sobre o que se faz, ou seja, a constatação de que *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*. Conforme ressalta o autor,

A prática docente crítica, [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 2010, p. 38-39).

Retomando, a partir deste ponto, a discussão dos saberes necessários para que o professor desempenhe a contento o seu papel, acrescentamos, aos apresentados por Tardif (2010, p. 36) e discutidos até aqui, os saberes que Freire (2010) aponta para a constituição do professor progressista, concebido conforme o paradigma do pensamento reflexivo. O autor enfatiza como o cerne do saber docente - ao qual todos os outros estão relacionados - “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2010, p. 47, grifo do autor). Tendo essa compreensão como pressuposto, passamos a discorrer sobre outros tipos de saber necessários à atuação docente, na visão de Freire. Diretamente ligado a essa concepção do que seja ensinar, vem o *saber que ensinar exige rigorosidade metódica*, isso implica que professores e alunos se constituam como sujeitos no processo de produção de saberes: “Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos”. (FREIRE, 2010, p. 47), não cabendo, portanto, conceber o processo de ensino como mera transmissão de conhecimentos.

Para que o aluno possa ser alçado à condição de sujeito na produção de conhecimento, o professor precisa saber que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*. Valorizando e respeitando os saberes socialmente construídos na própria prática

dos educandos e nas experiências adquiridas em seu contexto, sobretudo daqueles pertencentes às camadas populares, o professor poderá discutir as razões de ser desses saberes e relacioná-los aos conteúdos desenvolvidos em aula (FREIRE, 2010). Ressaltamos a relevância atribuída por Freire (2010) a essa parcela da população e a seus saberes, pois é ela que compõe, indiscutivelmente, a maioria dos usuários da atual escola pública.

Outro saber destacado por Freire (2010, p. 41-42), também, por sua vez, imbricado ao anterior, é *saber que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos.

Considerar para além da transmissão de conteúdos, a relevância das relações e situações vivenciadas no espaço escolar é mais um saber a compor o conjunto que identifica o professor progressista: o *reconhecimento da importância dos gestos para a formação dos educandos*.

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender (FREIRE, 2010, p. 43-44).

Outro saber indispensável ao desenvolvimento do papel do professor é reconhecer que *ensinar exige bom senso*. A prática desenvolvida diariamente pelos docentes deve ser avaliada levando em consideração o bom senso. Este é um saber destacado por Freire (2010, p. 26) como fundamental, aliado ao exercício da curiosidade, de modo que, quanto mais desenvolvermos nossa curiosidade, tanto mais aguçaremos nosso bom senso para atuarmos diante das situações com as quais nos deparamos. Assim, “O exercício ou a educação do bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”.

Relacionado à importância do bom senso para o desenvolvimento do papel docente, saber que *ensinar exige tomada consciente de decisões*, implica outro saber igualmente relevante, pois se trata de reconhecer que *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Nesse sentido, vale ressaltar que,

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. [...] a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do "status quo" porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 2010, p. 43)

Reconhecer esses saberes como necessários à prática docente significa reconhecer também a relevância da educação, sobretudo do papel do professor na efetivação de mudanças na realidade, confirmando o caráter político de sua atuação. *Saber que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo* é, portanto, essencial, de acordo com Freire (2010, p. 38)

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante.

Complementar ao reconhecimento da educação como forma de intervenção no mundo, alia-se o saber de que *ensinar exige convicção de que a mudança é possível*. Para isso, o professor precisa entender a “[...] História como possibilidade e não como *determinação* [e que] O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2010, p.76). Portanto, entendemos que “[...] *mudar é difícil mas é possível* [...]” (FREIRE, 2010, p. 79), e é com essa certeza da possibilidade da mudança que o professor desempenha seu papel, lutando pela oferta de uma educação de qualidade para todos.

Mas para que se possa compreender a educação como forma de intervenção no mundo, e aceitar a possibilidade de realizar mudanças, é preciso também saber que *ensinar exige a apreensão da realidade*, pois “Como professor preciso me mover com clareza na

minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2010, p. 28). É notável a importância atribuída por Freire (2010) à compreensão da educação como perspectiva de transformação e a centralidade do papel do professor na implementação de mudanças. Pensamos que é dessa maneira que o papel docente precisa ser entendido, ou seja, em sua dimensão política, como agente capaz de contribuir para a construção de uma nova realidade.

Essa característica vai ao encontro de outro saber, o de que *ensinar exige alegria e esperança*, características inerentes à prática docente. Como afirma Freire (2010, p. 72), “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

Outros dois saberes se complementam por ter o aluno como foco principal. O primeiro diz respeito à compreensão de que *ensinar exige querer bem aos educandos*. Ao tratar desse aspecto, Freire (2010) ressalta a importância de que compreendamos a afetividade e a cognoscibilidade como elementos igualmente relevantes ao desenvolvimento da atividade docente, colocando os dois no mesmo nível. O autor alerta, porém, que, considerar a afetividade no processo educativo não significa furtar-nos da obrigação ética intrínseca à nossa tarefa de educadores. Daí vir em seguida *saber que ensinar exige comprometimento*. Ao tratar desse saber, o autor faz uma analogia, afirmando que, assim como é impossível não se molhar ao sair desprotegido na chuva, é impossível que a atividade docente não nos cause nenhuma mudança. Afinal, como professores, nos expomos diante dos alunos, e a maneira como eles nos veem influencia no modo como a atividade docente é desempenhada.

Exatamente por isso, fundamental à prática docente é *saber que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*. É inconcebível ao professor que se diz progressista agir de maneira contrária à que defende, pois, “[...] as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2010, p. 34).

Nessa ótica, a formação do professor progressista não pode prescindir da *ética e da estética*, as quais devem direcionar sua capacidade de avaliar, optar, decidir, tomar posição e mudar. É a ética também que lhe confere, tanto a seriedade com que se posiciona diante da escolha, quanto a coerência, na medida em que é impossível mudar e não assumir a mudança (FREIRE, 2010).

O respeito aos educandos faz o docente compreender o saber de que *ensinar exige humildade e tolerância*. A primeira, pela consciência de que não sabe tudo. A segunda, pela garantia de conferir-lhes autonomia em seu aprendizado. E os mesmos saberes podem ser exercitados com os colegas na *luta em defesa dos direitos dos educadores*, que também compõe o papel do professor progressista, no sentido de se valorizar e valorizar o seu trabalho, colocando assim, “em gestos”, a palavra. Por isso, é fundamental o saber de que *ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica*, e a formação que pretende preparar o educador para enfrentar os desafios hoje presentes na escola precisa dotá-lo do conhecimento necessário para fazê-lo. Nesse sentido, de acordo com Freire (2010, p. 132), o professor deve estar pronto para entender o

[...] poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a *morte* das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de *anestesiá-la* a mente, de confundir a curiosidade, de *distorcer* a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos.

O professor progressista, preparado para promover mudanças e assumi-las de desenvolver o saber de que *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*. Ao tratar de mais esse saber docente, Freire (2010) pontua que o risco é conseqüente à tarefa docente de ensinar, uma vez que, o professor invariavelmente se depara com a possibilidade de aceitação do novo, o qual, porém, “[...] não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (FREIRE, 2010, p. 35), assim como se defronta com a possibilidade de negação do velho, que não pode, igualmente, ter como critério de recusa apenas o aspecto cronológico. Na mesma medida, a atividade docente requer do professor verdadeiramente comprometido, a negação de toda forma de discriminação, pois atitudes discriminatórias contrariam os princípios e impedem a convivência com o diferente.

Não se pode, certamente, considerar isoladamente os saberes discutidos por Freire (2010), pois eles se encontram intimamente articulados e dão sustentação à prática docente. Assim, ligado ao saber que recusa qualquer forma de discriminação, está o conceito de *saber escutar*, que diz respeito à capacidade de aceitar as diferenças, a fala do outro, e até mesmo aos silêncios, que no processo educativo são igualmente fundamentais. Isso não significa anular-se diante do outro, ao contrário, permite o exercício do diálogo, em que o interlocutor é capaz de ouvir criticamente, mesmo quando discorda das posições alheias e,

igualmente, de dirigir sua fala ao outro, porém, sem imposições. Conseqüentemente, *ensinar exige disponibilidade para o diálogo*. A partir do momento que o professor se coloca em uma posição de escuta, em que não há recusa aquele que pensa diferente, mas o respeita, estabelece uma relação dialógica por meio da qual pode demonstrar aos alunos como se posicionar na defesa ou negação de fatos, assim como sua consciência de que não é detentor de todo conhecimento e que pode vir a conhecer o que não conhece.

Esses saberes levam, indiscutivelmente, à compreensão de que *ensinar exige liberdade e autoridade*. A maior dificuldade, no entanto, é estabelecer uma relação de igualdade entre ambas, de forma a fugir da licenciocidade e do autoritarismo. O professor, portanto, precisa exercer a autoridade, por exemplo, para manter o ambiente pedagógico e garantir o direito dos educandos, diante de um caso de indisciplina que impede a continuidade do processo de aprendizagem. A legitimação da autoridade balizada na liberdade funde-se ao saber de que *ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando*. Freire (2010) chama a atenção em relação a este ponto, ressaltando que a ausência de respeito do professor em relação ao educando, descaracteriza a própria natureza do papel docente. E isso diz respeito não só a atitudes de menosprezo ou de impedimento à livre manifestação do aluno, como também a demonstrações de falta de compromisso com a própria tarefa de ensinar.

Considerando a apresentação e discussão dos saberes necessários ao desenvolvimento do papel do professor, agrupamos um conjunto deles que, a nosso ver, apontam para a importância do processo de formação, tanto inicial, quanto contínua dos docentes, assunto que abordaremos mais aprofundadamente no próximo capítulo.

O primeiro desses saberes é o da *consciência do inacabamento*, uma vez que “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2010, p. 50). É importante enfatizar, no entanto, que ser consciente do inacabamento não significa permanecer estagnado, ao contrário, saber-se inconcluso deve tanto mais encaminhar o indivíduo a agir e a desenvolver um processo constante de crescimento.

A disposição para avançar se entrelaça a outro saber, o de que *ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade*. Assim como a segurança que garante sua autoridade, o professor precisa estar seguro também de sua competência profissional. Para tanto, o professor buscar ser coerente à importância de sua tarefa, estudando e levando a sério sua formação, não dispensando a generosidade no desempenho de seu papel, representada pelo respeito ao aluno e por relações marcadas pela liberdade e justiça (FREIRE, 2010).

O professor que busca a segurança e a competência profissional deve saber que *ensinar exige curiosidade*. De acordo com Freire (2010, p. 85, grifo do autor), “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*”. Assim concebida, a curiosidade se transforma em direito, na defesa do qual o professor deve engajar-se. O autor adverte, porém, que é preciso, mais ainda, isto é, passar da “curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2010, p. 88). O desenvolvimento dessa capacidade, por sua vez, está diretamente relacionado ao saber de que *ensinar exige pesquisa*, um dos saberes que nos remetem à relevância da formação do professor, pois, considerando a atividade docente como um processo constante de busca, de mudança e de intervenção, a pesquisa se impõe como elemento que compõe a própria natureza do trabalho pedagógico.

Compreender que ensinar exige curiosidade, o que leva diretamente à conduta investigativa, implica saber que *ensinar exige criticidade*. A curiosidade, antes espontânea e ingênua, a partir do exercício da crítica adquire caráter epistemológico. É importante ressaltar, todavia, que “[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2010, p. 32).

E é justamente a criticidade que encaminha à compreensão de que *ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado*. O professor que entende o seu estar no mundo como resultado de determinantes vários, mas reconhece também sua condição de inacabado, assume a possibilidade de avançar sempre mais na busca de romper com o que o prende e ir além. “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 2010, p. 53).

Procuramos, neste capítulo, discutir a multiplicidade de saberes necessários ao desenvolvimento do papel do professor comprometido de fato com a nova parcela da população que adentrou o espaço escolar, fazendo-o assumir características diferentes e exigindo uma igualmente nova postura docente, um saber que, segundo Tardif (2010, p. 60), “[...] engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Mas, estariam os professores preparados para assumir esse novo papel, sobretudo comprometido com a verdadeira educação das classes populares? Como poderiam os cursos de formação inicial contribuir para a compreensão dos saberes socialmente

construídos, para a transformação dos professores em produtores de saberes a partir de sua prática? Dessas questões trataremos no próximo capítulo, onde a formação inicial docente será abordada como possibilidade de construir professores preocupados com o desenvolvimento de seu papel para uma educação de melhor qualidade.

4 A FORMAÇÃO INICIAL NECESSÁRIA AO PROFESSOR POLIVALENTE PARA ATUAR NA ESCOLA PÚBLICA ATUAL

Neste capítulo, temos o intuito de discutir como tem sido realizada a formação inicial de professores, bem como apresentar algumas propostas para a superação das falhas do atual modelo de formação.

Apresentamos inicialmente algumas características da licenciatura, características essas que apontam para a formação fragilizada, distante da realidade das escolas, e que pouco tem contribuído para que os futuros docentes compreendam a complexidade de seu papel na escola pública democratizada.

Em seguida, tratamos, com maior ênfase, da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, GHEDIN, 2002), ou seja, uma concepção diferenciada e essencial para pensarmos o papel do professor como profissional que avalia sua própria prática, questiona, problematiza e recria novas formas de pensar e agir.

Finalmente, com base em Ghedin (2007), destacamos quatro tendências para a formação de professores, as quais, ao contrário da formação vigente, adotam uma concepção ampla a respeito do professor e de seu papel, e, para nós, constituem propostas de superação do atual modelo de formação docente.

4.1 – A formação de professores e suas bases no modelo da racionalidade técnica

Com o intuito de garantir que os professores tornem-se profissionais que reconhecem a amplitude e a complexidade do papel que desempenham no ambiente escolar, acreditamos na relevância de que lhes seja oferecida uma formação inicial que os prepare para pensar a respeito do papel que desempenham na escola pública democratizada (LEITE, DI GIORGI, 2004; BEISIEGEL, 2006; DI GIORGI, LEITE, 2010). Entretanto, Leite (2008) destaca que, de acordo com algumas pesquisas, os professores não estão sendo suficientemente preparados, nos cursos que os formam, para enfrentar as dificuldades presentes no cotidiano escolar. Isso provavelmente seja decorrência, entre outras razões, do fato de que

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica (LEITE, 2008, p. 23-24)

O modelo de formação pautado na racionalidade técnica tende a reduzir o papel do professor e desconsidera a complexidade inerente à tarefa docente, pois sua ideia básica é que “[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

Contreras (2002) apresenta-nos uma definição, a nosso ver, bastante clara do conceito, demonstrando que a racionalidade técnica nem sempre tem resposta para solucionar toda a série de dificuldades que se apresenta na prática:

O que o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. [...] Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. (CONTRERAS, 2002, p. 105).

Notamos, assim, que os cursos de formação inicial de professores, estruturados sob essa visão, pouco têm colaborado para a formação de profissionais que possam compreender a complexidade de seu papel, bem como a necessidade de estabelecerem relações entre as teorias estudadas e a realidade com a qual se depararão, pois “[...] o modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos” (GHEDIN, 2002, p. 131). Os professores assim formados buscam soluções prontas para os conflitos com que se deparam em seu contexto de trabalho, sem considerá-los em si, suas características e em que circunstâncias se desenvolveram. Enfim, sem uma postura de questionamento. De acordo com Contreras (2002 p. 96-97)

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando estiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou

grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica.

No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual a sua natureza, suas características, o que pretende diante de uma determinada situação, que decisões adotar etc.

Além disso, os professores que se formam no modelo da racionalidade técnica dificilmente compreendem a relevância de seu papel para a construção de uma educação de melhor qualidade. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 20) aponta que os cursos de formação deveriam estar preocupados em fomentar a reflexão crítica e indica uma possibilidade para a superação do modelo atual de formação:

Portanto, os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Negar aos futuros docentes uma formação que lhes permita refletir, criticar, pensar por si próprios e questionar as situações que vivenciam contribui para a formação de professores que

[...] tendem a resistir à análise das circunstâncias que ultrapassa a forma pela qual já compreenderam seu trabalho. Não aceitarão, como parte de seu compromisso profissional, algo que ultrapasse os limites da ação educativa, já que é na limitação desse contexto que evitam enfrentar o conflito social sobre os fins do ensino e as consequências sociais da aprendizagem que se realiza em sala de aula. Pelo contrário, se eles se sensibilizam diante dessas questões, terão de aceitar o contexto mais amplo das origens e consequências de sua prática educativa como parte de seu compromisso profissional, embora percam necessariamente a segurança que lhes dava a redução de sua competência profissional, e se abrirão à complexidade, à inseparabilidade e à incerteza (CONTRERAS, 2002, p. 100).

Corroborando o pensamento de Pimenta (2005), na direção de superar o modo como a formação tem se dado, Ghedin (2002, p. 146) afirma que “Educar para e na reflexão é a tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração”.

Nesse sentido, formar o professor comprometido politicamente com a população que conquistou o acesso à educação, implica a formação de docentes críticos.

Entretanto, é imprescindível compreender que a reflexão crítica não pode acontecer apenas no âmbito do desenvolvimento do papel do professor, ao contrário, ela “[...] emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes” (GHEDIN, 2002, p. 130). Por isso é preciso entender que, por ocorrer num determinado tempo e lugar,

[...] toda reflexão está sempre historicamente situada diante de circunstâncias concretas que estão ligadas ao contexto social, político, econômico e histórico. Todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo. Porém, há sempre uma substantiva diferença e graus diferentes entre as reflexões que os diversos seres humanos produzem. Partimos do pressuposto de que todo ser humano é dotado de reflexividade, mas afirmamos que nem toda reflexão é do mesmo grau ou nível.

Pensar sobre o trabalho docente, enfim, exige considerar a realidade em que ele se insere. Conforme Pimenta (2005, p. 24), “Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta”.

Considerando que o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, não tem, como vimos, dado resposta à complexidade de preparar os profissionais para atuar na escola pública de hoje. Nesse sentido, abordaremos a seguir uma alternativa a este modelo, ou seja, a formação do professor como intelectual crítico e reflexivo.

4.2 A formação do professor como intelectual crítico e reflexivo

A fim de contribuir para o debate sobre a transformação dos cursos de formação docente, com vistas a preparar o professor como um intelectual crítico e reflexivo (PIMENTA, GHEDIN, 2002), consideramos pertinente pensarmos acerca desse conceito (PIMENTA, GHEDIN, 2002), e como deve se dar a formação desse profissional.

Tendo em vista o exposto na conclusão da seção anterior, para formar o educador com o perfil que defendemos, é necessário, antes de tudo, romper com o modelo cuja efetividade é comprovadamente posta em dúvida, caracterizado pela ausência do exercício de questionamentos e de atitudes críticas. Para tanto, segundo Leite (2008, p. 24) “É preciso que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar aos

docentes, antes de tudo, superar o modelo da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional”.

Um dos principais problemas das agências formadoras baseadas no modelo da racionalidade técnica é que seus currículos são estruturados formalmente com conteúdos completamente desligados da realidade da escola, não proporcionando um contato mais íntimo e concreto com as condições reais de sua prática (LEITE 2008). Sobre isso, Ghedin (2002, p. 133) adverte que,

Perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento. Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética.

Ora, quando se pensa em articular teoria e prática, as atividades de estágio logo surgem como o espaço ideal para que essa associação ocorra. Entretanto, da forma como têm sido concebidas, elas não constituem de fato instrumento eficaz de formação. Leite (2008) destaca que os estágios desenvolvidos nos cursos de formação inicial de professores têm assumido um modelo tecnicista, em que o futuro professor apenas se enche de informações, é encorajado a memorizar, a descrever, e a falar sobre suas experiências. E dessa forma, certamente não contribuem para que o futuro docente compreenda a relevância de sua ação para o atendimento das necessidades da nova demanda que ocupa os bancos escolares. Além da forma como se desenvolvem as atividades de estágio, outro aspecto que também interfere na sua eficácia é o tempo reduzido que a elas é dedicado, o que aumenta o distanciamento do futuro professor em relação ao espaço que em breve será seu local de trabalho (LEITE, 2008).

Pensamos que esse modelo de formação está mais próximo da “visão produtivista”, apontada por Singer (1996), pois, nessa ótica, o papel que o professor desenvolverá está basicamente ligado à instrução e capacitação para adequar o indivíduo ao mercado de trabalho. Com esse objetivo em vista, compreender seu contexto de trabalho no período de formação inicial torna-se dispensável ao professor, daí não ser necessário conhecer o contexto em que vive o usuário da escola pública, suas dificuldades e suas particularidades. Esse modelo redutor vê os professores como pessoas acríticas, passivas, obedientes, e não

considera os saberes produzidos por esses profissionais no cotidiano da sala de aula, durante seu trabalho no contato com os alunos.

Em contrapartida a essa concepção defendemos que o processo de formação inicial abra espaço para os estágios, de forma que eles permitam, o exercício da crítica, da reflexão e da discussão sobre a prática docente, para que o professor a ser formado possa sentir a complexidade da dinâmica da escola, numa visão que se aproxima da concepção também apresentada por Singer (1996) a “civil-democrática”. É por meio da reflexão sobre a realidade, numa perspectiva crítica, que o professor assume uma postura de inquietação e busca respostas que acabarão por transformar a prática educacional, conforme indica Contreras (2002, p. 165):

Consequentemente, em um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas instituições de ensino e nas atuações que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade.

Quando adota a atitude de busca por soluções a partir das situações vivenciadas e avaliadas sob a luz das teorias estudadas, na articulação dialógica permitida pelo processo de reflexão, o professor constrói sua autonomia e, aos poucos, deixa de ser simples executor de propostas prontas. Ao contrário, segundo Zeichner (1992, p. 3-4),

Os professores e mestres que não refletem sobre seu exercício docente aceitam com frequência de maneira acrítica, esta realidade cotidiana de suas escolas, [...] perdem de vista os objetivos e fins a que dirigem seu trabalho, e se convertem em meros agentes de terceiros. [...] Os professores não reflexivos aceitam automaticamente a visão do problema que se adota como regra geral em uma situação dada.

Acreditamos que a experiência proporcionada pelo estágio, nos cursos de formação inicial de professores, poderia contribuir para que se repensasse o modelo tecnicista de educação tão fortemente presente no interior das escolas até os dias de hoje, lançando sobre ele um olhar mais crítico e transformador com vistas a superá-lo e, por meio da reflexão, apontando novos caminhos para uma mudança profunda e consistente

voltada à formação do intelectual crítico e reflexivo, comprometido com uma educação de qualidade para todos.

A formação que transforma o professor no profissional com essas características está diretamente relacionada ao papel essencialmente político que ele vai desempenhar na escola pública democratizada, uma vez que, pensar o docente a partir desse prisma requer considerar o potencial de luta por transformações necessárias. No entanto, para Giroux (1990), o professor não está sozinho, pois a reflexão

[...] é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las. Com efeito, a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos. Portanto, há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa. (GIROUX, 1990 apud PIMENTA, 2005, p. 27).

Desse modo, a abertura democrática à participação dos interessados na melhoria da escola deve ser uma preocupação presente na formação do professor como intelectual crítico, de forma que ele perceba seu papel de modo amplo, abrangendo o contexto no qual está inserido. Essa visão desvela os campos da atuação docente, pois conforme Giroux (1986,1997 apud GHEDIN, 2002, p. 138):

De um lado, permite entender o trabalho docente como tarefa intelectual, por oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. De outro, fundamental a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e as experiências da vida diária. Entende, ainda, que os professores devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem em torno da escola.

O modelo de formação que defendemos e que tem suas bases no processo reflexivo, não configura uma construção simples, tendo em vista que “A reflexão se dá numa realidade situada histórica e socialmente, do mesmo modo como supõe o corpo como portador da possibilidade reflexiva e nesta situação de seu processo encontram-se os seus limites”. Ainda que essas marcas estejam presentes, elas não impedem o exercício da

reflexão, dirigido pelo questionamento, pois, “[...] apesar de todos os limites impostos historicamente ao pensamento, este sempre se situou num horizonte de rompimento com a tradição e como instaurador de novas compreensões” (GHEDIN, 2002, p. 145). Os professores que atingem essa compreensão revelam-se pessoas críticas, autônomas, que pensam por si, ao invés de aceitar pacificamente o que lhes é dado como verdade imutável, em conformidade com o que pressupõem os “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002, p. 56): “A formação precisa possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão”.

O exercício da reflexão, portanto, deve ser uma atitude incorporada pelo professor, a qual muito contribuirá para seu crescimento ao longo de toda a sua trajetória profissional. Recorrendo a Zeichner (1992, p. 3), concordamos que

Como lema, a reflexão supõe também reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira docente do professor [...] Com o conceito de ensino reflexivo, surge o compromisso dos futuros professores que, durante sua preparação inicial, interiorizem a disposição e a habilidade para estudar seu exercício docente e para se aperfeiçoarem no percurso do tempo, e se comprometam a responsabilizar-se de seu próprio desenvolvimento profissional.

A ideia da formação como um processo inacabado também está presente no documento oficial, “Referenciais para Formação de Professores” (BRASIL, 2002), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, que cita, igualmente, a distribuição de responsabilidades para garanti-la, como se comprova neste excerto:

[...] a formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. (BRASIL, 2002, p. 63)

Outro ponto a se considerar na formação de professores é que sejam preparados para articular reflexão e ação em um movimento dialógico, e não compreendê-las como processos distintos. Nas palavras de Ghedin (2002, p. 133)

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto

é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Em concordância com Zeichner (1992), pensamos ser necessário que os professores em formação utilizem referenciais teóricos que lhes possibilitem compreender os problemas enfrentados no espaço escolar, refletindo e pensando sobre eles, bem como tomar ciência sobre as condições da prática docente, as mudanças ocorridas no processo de constituição da profissão docente, os saberes necessários à profissão, o poder do professor de opinar nas decisões da escola, o reconhecimento e a valorização do seu trabalho. A partir de uma reflexão embasada teoricamente, será então o profissional capaz de elaborar possíveis soluções, rompendo com a ideia de que os professores acatam soluções prontas, oferecidas pelos técnicos em educação, aqueles que se encontram nas universidades realizando suas pesquisas.

Vale ressaltar que quando destacamos a importância da formação do professor como intelectual crítico e reflexivo, há que se compreender que não entendemos a reflexão como um processo que se limita ao âmbito do trabalho docente. Ao contrário, propomos um posicionamento crítico diante do mundo, extrapolando os limites da sala de aula, da escola, questionando o que diariamente nos é dado como imutável e perene. No entanto, segundo Ghedin (2002, p. 137)

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e reflexão à aula. É necessário transcender os limites inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que as instituições já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Isto supõe: que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Tendo discutido a necessidade de superar o modelo atual de formação docente com vistas ao preparo de um professor intelectual, crítico e reflexivo, na próxima seção, trataremos, com base em Ghedin (2007), das principais tendências hoje em discussão, as quais constituem propostas mais amplas e consistentes para a formação de professores.

4.3 Quatro tendências para a formação de professores

Reflexões sobre o processo de formação de professores, especialmente os que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, são recentes em nosso país, datando da década de 1930, principalmente com Anísio Teixeira (GHEDIN, 2007). Acreditamos que, por esse motivo, o cenário descrito no item anterior persiste em continuar. Dessa forma, defendemos a urgência e a necessidade da ampliação dessas discussões.

A compreensão do papel do professor que defendemos, explicita a ideia de qual escola queremos, e de que alunos pretendemos formar. Do mesmo modo, a concepção de formação de professores que adotamos demonstra que tipo de escola, alunos e professores almejamos construir. Como ressalta Ghedin (2007, p. 2), “Subjacente a uma prática formativa há sempre, como pressupostos de um processo de formação de professores, uma proposta de formação humana”.

A partir das críticas dirigidas ao modelo atual de formação docente, e na direção das concepções acima descritas, Ghedin (2007) apresenta sua proposta para a transformação dos cursos, propondo a inclusão das *quatro grandes “tendências na formação de professores”*, as quais têm como seus conceitos norteadores o saber, a reflexão, a pesquisa e o desenvolvimento de competências.

Embora no capítulo anterior já tenhamos discutido, segundo a visão de Freire, os saberes necessários à prática docente, retomamos a questão com Ghedin (2007, p. 5-6) que, quando trata do saber, “[...] revela uma preocupação com os conteúdos e métodos do processo formativo”, ou seja, o conhecimento específico que dá suporte ao professor no desempenho de seu papel na escola pública:

[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2005, p. 24)

Como prova da relação de mão dupla que há entre teoria e prática, Ghedin (2007) acrescenta, ao conhecimento teórico, os saberes que os profissionais desenvolvem no exercício da docência. Aqueles que vêm

[...] da prática, portanto, da experiência de estar sendo professor, são elaborados pelo professor a medida que constrói sua profissionalidade. O conceito de saber aqui é sinônimo de conhecimento, é sinônimo de experiência sistematizada e refletida, portanto é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente. (GHEDIN, 2007, p. 6).

Nessa perspectiva, os cursos de formação que pretendem a constituição de um professor crítico e reflexivo devem contemplar os saberes que embasam a prática e, ao mesmo tempo, são reformuladas por ela. “O professor, para que seja um profissional qualificado deve dominar um conjunto de saberes que se constitui de práticas e de experiências da própria atuação profissional que iluminam e condicionam as nossas condições ao longo do processo de ensino” (GHEDIN, 2007, p. 7). E o caminho para a consecução desse objetivo

[...] é um *processo formativo*, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma e ação que permita intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos também na nossa própria atuação. (GHEDIN, 2007, p. 6, grifo nosso).

Em suma, de acordo com o autor, a formação de professores deve envolver primeiramente a valorização dos saberes do contato com os conteúdos e métodos propostos nos currículos dos cursos de formação, em relação direta com o conhecimento adquirido com a experiência no contexto da atuação docente.

Já a segunda tendência de formação de professores apresentada por Ghedin (2007, p. 8) tem como seu eixo central o conceito de reflexão. Mas, há que se considerar, conforme ressalta o autor, que “A reflexão não é uma questão da dimensão exclusiva do professor, ela é exclusiva do ser humano [...]”. Assim, segundo ele, o que diferencia o ser humano dos demais animais é, “a capacidade, a habilidade e a possibilidade de refletir sobre suas próprias ações e sobre o seu próprio pensamento”.

Assim como ocorreu com a questão dos saberes, a reflexão, também já discutida anteriormente, é apresentada aqui por Ghedin (2007) sob o prisma de conceito norteador de uma das tendências que aborda. O autor demonstra quão redutor é desconsiderá-la como elemento fundamental na formação do professor e, em contrapartida, assume uma compreensão do docente como um profissional reflexivo e não apenas prático, capaz de questionar, de criticar e de refletir sobre suas ações. Em suas próprias palavras,

Quando se compreende que o professor é apenas um sujeito da prática, significa expressar que o prático não reflete sobre sua ação, portanto, não ‘pensa’ sistematicamente e não produz conhecimento autonomamente sobre a sua própria prática. De certo modo, compreender o professor assim é aleijar o profissional. O profissional que trabalha com o ensino não pode jamais abrir mão da reflexão, enquanto processo que pensa o próprio pensamento, portanto uma tomada de consciência de si mesmo. Um processo de reflexão significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos. (GHEDIN, 2007, p. 7).

Na mesma direção do pensamento de Ghedin (2007), Contreras (2002, p. 107 apud SCHÖN, 1983, grifo do autor) defende a importância do que denomina “*reflexão na ação*”, o que, para ele, “Supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos, que emerge para podermos analisá-la em relação à situação na qual nos encontramos, e reconduzi-la adequadamente”.

Dada a relevância dos professores se tornarem profissionais que pensem, que reflitam sobre suas ações, e de modo geral sobre seu estar no mundo, é necessário que os cursos de formação lhes forneçam instrumentos para tanto. Porém, como destaca Ghedin (2007, p. 8), “Nem sempre o processo formativo e a nossa atuação profissional permitem, por uma série de condições esse espaço de reflexão, enquanto elemento que estrutura e possibilita o processo formativo”. Por isso é preciso entender que

[...] o conceito de reflexão, no processo de formação do professor e na atuação profissional, é estruturante de um processo ou de uma possibilidade do professor construir-se mais autonomamente no espaço da escola, quer dizer, pensar aquilo que faz, pensar aquilo que se pensa para transformar o que se pensa ao mesmo tempo que se transforma o nosso próprio fazer. (GHEDIN, 2007, p. 8)

Mas, de acordo com Contreras (2002, p. 108), a reflexão não se atém a pensar a ação concluída, antes disso, supõe um processo permanente que permite refletir sobre as situações vivenciadas enquanto elas acontecem.

Assim, embora um profissional sempre possa refletir sobre seu conhecimento implícito na prática – uma vez que esta terminou e pensa sobre o que lhe trouxe e o que aprendeu para futuras situações – há, contudo, ocasiões nas quais possa estar refletindo sobre sua prática enquanto se encontra nela mergulhado (?).

Daí a importância de incorporar a reflexão como uma característica do trabalho do professor, que responda à necessidade contínua de pensamento, de crítica, e de questionamento, para que tenha clareza de seu papel no trabalho e na vida. Conforme ressalta Ghedin (2007, p. 9)

[...] é preciso uma atitude de permanente pensar sobre as ações para iluminar o próprio pensamento que orienta nosso modo de agir. É uma atitude de estarmos permanentemente acordados diante do que nós somos e diante do que querem fazer conosco. Então, essa consciência reflexiva é a possibilidade de nos mantermos atentos ao que somos para não nos tornarmos vítimas do que querem fazer conosco.

Em síntese, ressaltamos a importância de que os cursos de formação de professores se constituam como espaços formadores de docentes capazes de agir inspirados pela reflexão e a compreendam como um processo necessário e permanente ao professor de fato comprometido com a escola pública e seus alunos.

O conceito norteador da terceira tendência de formação de professores apresentada por Ghedin (2007, p. 10) é a pesquisa, que “[...] no processo de formação de professores constitui, antes, um princípio orientador do processo formativo”. Incentivar a conduta investigativa é fundamental na formação de qualquer profissional, e em especial do educador para que deixe de ser mero “reprodutor das teorias e das ideologias que a sociedade econômica propõe ou que o capitalismo impõe ao professor e à sociedade” (GHEDIN, 2007, p. 11). Preparado para assumir o papel de ‘pesquisador no contexto da prática’ (SCHÖN, 1983, p. 69 apud CONTRERAS, 2002, p. 108-109), o professor “[...] não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final”. A autonomia adquirida nesse processo transforma o professor em agente de seu fazer profissional e,

[...] à medida que o compreendemos e os formamos como sujeitos do conhecimento, percebemos que ele não deve desempenhar uma função meramente técnica. Assim, o professor torna-se um sujeito que além de produzir seu próprio conhecimento ele se torna aquele que também é construtor de seu próprio modo de ser e de se fazer autonomamente à medida que ele produz seu próprio conhecimento. (GHEDIN, 2007, p. 11).

Ainda no que respeita à pesquisa, o autor chama a atenção para a distinção entre informação e conhecimento:

A informação é um primeiro estágio do conhecimento, que exige pelo menos mais dois momentos distintos e complementares. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Além deste há o terceiro estágio que tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria. Nesse sentido, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Conhecer, significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. (GHEDIN, 2007, p. 12).

Daí ser evidente que “o conhecimento não está centrado no processo de memorização, mas no processo de interpretação” (GHEDIN, 2007, p. 13), o que confere ao professor a tarefa fundamental de, por intermédio da pesquisa, transformar as informações em conhecimentos, sabendo que essa mudança

[...] passa pela necessidade da problematização das informações. Esta só se constrói a medida em que conseguimos elaborar perguntas e respondê-las com o pensamento construído na relação com os objetos, como forma de buscar a verdade que podemos encontrar no processo permanente de formação. (GHEDIN, 2007, p. 14).

A problematização e o questionamento favorecem a busca pelo conhecimento, superando o senso comum e propiciando uma percepção/interpretação diferente do mundo e dos acontecimentos (GHEDIN, 2007). A pesquisa, portanto, é um norteador que direciona o processo de conhecer, de interpretar e de atribuir sentido à realidade. Conforme ressalta Contreras (2002, p. 119), “O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. E Ghedin (2007, p. 15-16) complementa:

A pesquisa no processo de formação do professor é importante por construir o eixo central na elaboração de novos saberes e de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto a investigar. É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo.

Finalmente, Ghedin (2007) foca as competências, como o conceito norteador da quarta tendência por ele apresentada. Ao tratar deste tema, o autor reconhece, com base em outros estudiosos, a dificuldade de definir com precisão o seu significado, tendo em vista a diversidade de sentidos atribuídos a ele. Para situar a discussão sobre o conceito de competências, Ghedin (2007) apresenta a contribuição de alguns autores como Rojas (1999), Ropé e Tanguy (1997), Neylanne Pimenta (2002), Perrenoud (1999, 2000), e Rios (2001), sobre a influência desses autores na elaboração dos documentos do Ministério da Educação (MEC).

Enquanto para Rojas (1999, p. 16 apud GHEDIN, 2007, p. 18), por exemplo, “a novidade do conceito de competências está na ideia de comunicação em rede e integração de funções”. Já Ropé e Tanguy (1997 apud GHEDIN, 2007, p. 16), ressaltando a amplitude da utilização do termo em diversos contextos, entendem, porém, que as competências devem estar articuladas as ações, pois implicam conhecimentos para atuar em determinadas situações. Aprofundando essa visão, Perrenoud (1999, 2000 apud GHEDIN, 2007) define que ser competente significa ser capaz de articular diversos conhecimentos e teorias para agir em situações únicas. Dessa forma, agir de maneira competente implica pensar, refletir de modo a selecionar e integrar diversos recursos cognitivos que permitam a resolução de situações inéditas. E é nessa mesma perspectiva que o MEC trata o conceito de competências, ou seja, como processo integrador de saberes teóricos e práticos para agir em situações complexas.

Em face dessas definições, Ghedin (2007, p. 20) apresenta seu próprio posicionamento, apontando as implicações que o entendimento do tema pode trazer:

De certo modo criticamos as teorias das competências por terem servido muito bem a um propósito ideológico que ainda massifica e reproduz uma ideologia que reduz o papel da educação e do professor a um mero trabalho técnico, extirpando de suas ações a responsabilidade ética e o compromisso político na formação dos cidadãos desse país.

Para o autor, o conceito de competências que reveste o trabalho do professor de um caráter meramente técnico permite atribuir-lhe a responsabilidade pelos problemas da educação. No entanto, ressalta a importância de formar docentes competentes tanto ética quanto politicamente (RIOS 2001, 2004 apud GHEDIN, 2007).

Em face do exposto, acreditamos assim ser necessário ressignificar coletivamente a noção de competência profissional, para nos apropriarmos do conceito como

possibilidade de pensarmos a formação docente. Servimo-nos, para tanto, do trabalho de Di Giorgi, Leite, e Rodrigues (2005), que discutem seis parâmetros para definir a competência profissional.

O primeiro parâmetro diz respeito ao desenvolvimento de uma verdadeira autonomia, de forma que os professores e, por extensão, a escola, possam pautar sua atuação para além da submissão às decisões que lhes são impostas (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005), o que é referendado também pelos Referenciais para Formação de Professores (2002):

O desenvolvimento da competência profissional permite ao professor uma relação de autonomia no trabalho, criando propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de recursos e conhecimentos pessoais e disponíveis no contexto, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para responder a situações reais, complexas, diferenciadas (BRASIL, 2002, p. 62).

A recusa à competitividade como forma de obter resultados constitui o segundo parâmetro apresentado pelos autores, que sugerem que seja desenvolvida em seu lugar a competência da construção coletiva do bem comum. Segundo Di Giorgi, Leite, e Rodrigues (2005, p. 42),

Sabe-se que a concepção produtivista, de fundo neoliberal, entende que a competição no mercado é o caminho para a melhoria da qualidade da educação. Os civil-democráticos, ao contrário, entendem que as competências a serem desenvolvidas pelos professores têm a ver, isto sim, com a solidariedade, com a capacidade de criar, junto aos educandos, uma verdadeira comunicação de aprendizado, com o desenvolvimento da capacidade de conviver com o diferente e com a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

O terceiro parâmetro diz respeito à ética que deve prevalecer no desenvolvimento do trabalho docente, isso significa articular as habilidades técnicas – “saber bem” – ao posicionamento político – “saber fazer bem”, como menciona Rios (2001 apud DI GIORGI, LEITE, e RODRIGUES, 2005, p. 42).

A habilidade de construir uma ação coletiva é de que trata o quarto parâmetro, o que não implica a anulação das competências individuais, mas a soma de cada um delas na composição do grupo de trabalho. Como se pode ver nos Referenciais para Formação de Professores,

Trata-se de uma competência que se define em ato, num *saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros* e cuja constituição pode – e deve- ser promovida em termos coletivos. Não se trata de instituir um modelo único de professor competente. [...] Esse conceito de competências exigirá uma mudança de foco na formulação dos objetivos gerais da formação, que deverão deixar de ser uma lista de capacidades que todos os professores deveriam desenvolver isoladamente. O que se espera é que tais competências sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades, e que os próprios professores valorizem como necessárias, de modo a, consciente e intencionalmente, procurar garanti-las no conjunto da equipe (BRASIL, 2002, p. 61-62, grifos do autor).

Já o quinto parâmetro valoriza as posturas que propiciam o diálogo como base para as decisões a serem tomadas pelos professores. Evidentemente, a capacidade dialógica não se esgota apenas na ação em sala de aula, mas deve se abrir também para a aceitação democrática da participação da comunidade, dos pais de alunos, dos alunos e todos os agentes envolvidos com a educação (DI GIORGI; LEITE; RODRIGUES, 2005).

Corroborando essa ideia, os *Referenciais para Formação de Professores* reconhecem que

[...] a atuação do professor tem como base e alvo principal a docência, mas não se restringe a ela. Abrange também a produção de conhecimento pedagógico, a cooperação na gestão escolar e integração com a comunidade educativa na produção coletiva de alternativas para a educação e para fazer avançar a profissionalização da categoria. (BRASIL, 2002, p. 62).

O sexto parâmetro, por fim, volta-se ao compromisso do professor com a escola pública e seus usuários, pois, conforme Di Giorgi, Leite, e Rodrigues (2005, p. 43), “cabe assegurar que as competências buscadas na formação de professores estejam a serviço da inclusão social e da busca de igualdade, características essenciais de uma escola verdadeiramente para todos”.

Acentuamos que as quatro tendências para formação de professores, discutidas neste capítulo, e que apresentam como conceitos norteadores o saber, a reflexão, a pesquisa e as competências – estas, enriquecidas pelo desdobramento dos parâmetros que as definem –, compõem uma alternativa ao modelo de formação vigente, visando à formação do intelectual crítico e reflexivo. Acreditamos que, articuladas entre si, podem constituir importantes instrumentos de mudança na formação docente, contribuindo para o desenvolvimento de professores comprometidos de fato com a educação, capazes de assumir a

dimensão política inerente ao seu papel, empenhando-se para transformar a realidade da escola pública e de seus alunos.

5 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

5.1 A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais

Alguns elementos determinam uma pesquisa, como, é evidente, seu objeto de estudo, que significa sua própria “essência”. É desse aspecto e de sua construção que vamos tratar agora, enfatizando, o objeto de estudos em pesquisas de representações sociais. Conforme pontua Sá (1998, p. 14):

A noção de ‘construção’ do objeto de pesquisa envolve a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens de fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos e técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito.

Nas pesquisas de representações sociais, desenvolvidas no campo da educação, as considerações de Sá (1998), quanto à construção do objeto de pesquisa são fundamentais.

Na ótica desse autor, para além da escolha do objeto a ser investigado, é necessário verificar a possibilidade de que o fenômeno seja pesquisado no âmbito das representações sociais, a partir de teorias que lhes deem suporte, e de técnicas que contribuam para captar de maneira mais fidedigna possível o fenômeno em questão. Nesse sentido,

Não basta pois, [...] decidir que se quer pesquisar a representação social de um objeto qualquer, sem se preocupar de antemão com a própria plausibilidade da sua existência como fenômeno concreto, nem com a possibilidade de sua abordagem segundo a teoria das representações sociais e com os recursos metodológicos disponíveis. A construção do objeto de pesquisa é o processo pelo qual essas questões são previamente analisadas e as soluções pertinentes delineadas (SÁ, 1998, p. 15).

De modo geral, nas pesquisas sobre representações sociais uma primeira questão a que devemos nos atentar é a seguinte: onde podemos encontrar fenômenos que possam ser investigados a partir da teoria das representações sociais? A esse respeito, Sá (1998, p. 21) convida-nos a refletir

Os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

Nesse sentido, o olhar atento do pesquisador poderá detectar um fenômeno passível de investigação no âmbito das representações sociais, como indica Sá (1998, p. 51),

Uma pergunta pertinente pode surgir neste ponto: ‘Como é que se faz para detectar a existência de um fenômeno de representação social antes mesmo de estudá-lo?’. De fato, esta não é uma situação insolúvel, se pensarmos em tal identificação prévia como uma providência apenas aproximativa, que é tomada para diminuir a probabilidade de dificuldades futuras. Com um mínimo de sensibilidade, o pesquisador pode se perguntar sobre quais são as práticas correntes no grupo selecionado e se estas parecem envolver o objeto escolhido para estudo. Se ele já tem alguma familiaridade com a vida cotidiana dos sujeitos e com a literatura acerca do objeto, fica mais fácil responder a essas perguntas.

Outro dado chama nossa atenção: “Os fenômenos de representação social são mais complexos do que os objetos de pesquisa que construímos a partir deles”, conforme ensina Sá (1998, p. 22). Nas pesquisas em representações sociais pode ocorrer então o que Sá (1998) denomina “simplificação”, visto que transformamos o fenômeno em objeto de estudos.

O processo de simplificação do fenômeno acontece a partir da escolha de uma teoria que permite organizar e tornar compreensível o fenômeno a ser investigado. Nessa ótica, conforme Sá (1998, p. 23),

[...] numa primeira aproximação, podemos dizer que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa.

Nesse âmbito de pesquisa, Menin, Shimizu, e Lima (2009) apresentam as características mais recorrentes quanto à descrição do objeto a ser investigado, que são: a contextualização do objeto em questão, a escolha de métodos para coleta de dados e a definição dos sujeitos, dentre outros aspectos presentes em 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros que tratavam sobre representações sociais de ou sobre ser professor.

A partir desse trabalho, podemos inferir que há um crescente número de investigações em representações sociais no campo educacional, sobretudo considerando o professor como elemento chave a ser estudado.

Sobre o aspecto da escolha de teoria adequada à investigação, o estudo de Menin, Shimizu e Lima (2009) aponta que as teses de doutorado e dissertações de mestrado analisadas demonstram embasamento teórico satisfatório para compreensão dos objetos de pesquisa, sobretudo em se tratando da teoria das representações sociais. Entretanto, as autoras pontuam que a análise dos dados obtidos nos diversos trabalhos carece do resgate da teoria das representações sociais com vistas ao melhor entendimento dos resultados.

Nessa ótica, acreditamos que, para além da escrita de capítulos teóricos que embasam os estudos em geral, sobretudo os estudos em educação - como nosso caso - é essencial tornar as discussões realizadas por meio das teorizações em subsídios para compreensão dos resultados da investigação.

Além da teoria, a “finalidade da pesquisa” também se configura como ‘critério de simplificação’ do fenômeno, uma vez que, “[...] seleciona e delimita as dimensões ou aspectos do fenômeno cujo estudo parece se justificar” (SÁ, 1998, p. 23). Entendemos então que a construção do objeto de pesquisa relaciona-se também à definição dos objetivos estabelecidos para o estudo. Nesse sentido, conforme destaca Sá (1998, p. 23-24)

[...] numa segunda aproximação, podemos dizer que, além de envolver uma simplificação teórico-conceitual, que assegura a inteligibilidade do fenômeno de representação social, a construção do objeto de pesquisa é uma estratégia simplificadora pela qual a pesquisa desse fenômeno se torna relevante e viável.

Para a construção do objeto de pesquisa em representações sociais é necessário ainda considerar a relação sujeito/objeto, dado que é fundamental que, “[...] lembremos a proposição teórica de que uma representação social é sempre se alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)” (SÁ, 1998, p. 24). Não podemos então estabelecer um objeto de pesquisa em representações sociais considerando o sujeito em detrimento do objeto ou vice-versa.

Assim, para a definição do par sujeito-objeto de uma pesquisa, devemos ter em mente que a representação social que os liga é um saber efetivamente praticado, que não deve ser apenas suposto, mas sim detectado em comportamentos e comunicações que de fato ocorram sistematicamente. (SÁ, 1998, p. 50)

Com base em Sá (1998), entendemos que a construção do objeto de pesquisa em representações sociais significa um processo que requer algumas decisões que vão culminar no modo como definimos os métodos e técnicas utilizadas em nosso estudo. Assim, devemos decidir,

- Em primeiro lugar, [...] como enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em um primeiro momento, uma ‘contaminação’ pelas representações de objetos próximos a ele.
- Em segundo lugar, precisamos decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conceito e a estrutura da representação.
- Em terceiro lugar, precisamos decidir o quanto de ‘contexto sócio-cultural’ e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunidade de massa acessível, etc. – levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação. (SÁ, 1998, p. 25)

As três decisões expressas por Sá (1998) - enunciar o objeto, definir o sujeito e definir o contexto a ser levado em conta - estão presentes nos trabalhos investigados por Menin, Shimizu e Lima (2009), já que, como resultados de análise as pesquisadoras destacaram que, de modo geral, os objetos de pesquisa foram relevantes, houve fundamentação teórica que poderia servir de subsídio para análise dos dados - embora a fundamentação constasse apenas em capítulos separados dos dados obtidos -, e houve contextualização histórica sobre o objeto de pesquisa.

Acreditamos que ainda há muito a ser melhorado no que se refere ao estudo das representações sociais, porém, entendemos que a construção do objeto de pesquisa nos estudos de representações sociais na área de educação está avançando qualitativa e quantitativamente.

Para qualificar a construção do objeto de pesquisa em representações sociais é importante considerá-lo como processo que integra três “[...] ingredientes básicos [...] fenômeno, teoria e método. O processo de sua construção obedece a uma certa sequência, que não é entretanto rigorosamente linear, mas comporta sim superposições, idas e vindas, etc.” (SÁ, 2009, p. 25).

5.2 Conceito de Representações Sociais

Os estudos que tratam das representações sociais têm se disseminado no campo das ciências humanas, sobretudo a partir de 1961 com o estudo de Moscovici sobre representações sociais da psicanálise, que tinha por objetivo “[...] redefinir o campo da Psicologia Social a partir daquele fenômeno, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real”. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61)

A definição de Moscovici (2003, p. 48) sobre o conceito representações sociais vai além do entendimento desse fenômeno enquanto construção do senso comum, ou seja, para o autor “[...] existe uma necessidade contínua de reconstruir o ‘senso comum’ ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar.”. Nesse sentido, Moscovici considera as representações sociais como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 18)

Além da contribuição de Moscovici especificamente no campo da Psicologia Social, o autor também imprime importantes contribuições à teoria das representações sociais. De acordo com esse autor, a construção das representações sociais se dá através de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação.

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é *objetiva-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...] Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2007, p. 60-61, grifo do autor)

Então, as representações sociais são responsáveis por tornar familiar no interior dos grupos o que há de estranho, de modo que os indivíduos atuem sobre a realidade. Conforme Moscovici (2003, p. 58):

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos - duma teoria científica, de uma nação, de um objeto, etc. - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal.

Tendo compreendido como as representações sociais se constituem, é importante ainda entender que elas emergem, de acordo com Jodelet (2001, p. 17), face à necessidade de nos adaptarmos ao mundo que nos cerca, “[...] saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente e também identificar e resolver os problemas que se apresentam [...]”. Além disso, as representações “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Assim, segundo Jodelet (2001) as representações sociais são definidas 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. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este [...] (JODELET, 2001, p. 22).

Uma compreensão mais ampla a respeito das representações sociais é desenvolvida por Abric (2000), segundo o qual

Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico. (ABRIC, 2000, p. 30).

Para Abric (2000), a representação funciona como um mecanismo que interfere na vida dos sujeitos, já que direciona as relações e as ações, além de determinar suas práticas e seu comportamento, como salienta o autor “A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais”. (ABRIC, 2000, p. 28)

Para além da definição das representações sociais, pensamos ser interessante apresentar as quatro funções que elas exercem.

De acordo com Abric (2000), as representações sociais têm “Função de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade”, “Função identitária: elas definem a identidade e permitem a proteção da especificidade do grupo”; “Função de orientação: elas guiam os comportamentos e práticas”, “Função justificadora: elas permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos”.

Abric (2000) ressalta que a primeira função das representações sociais, é permitir “[...] que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.” (ABRIC, 2000, p. 28-29).

Já a segunda função delas significa permitir que o sujeito ou grupo se identifique e se integre a um campo social onde há um sistema de valores determinados e compartilhados socialmente (ABRIC, 2000).

A sua terceira função, de acordo com Abric (2000) é guiar as ações, os comportamentos e as práticas dos sujeitos, tendo em vista a realidade em que estão situados.

Por fim, a quarta função das representações sociais, é justificar por meio da avaliação das ações as tomadas de decisão dos sujeitos em diferentes situações. Nas palavras do autor, as representações sociais “[...] intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros.” (ABRIC, 2000, p. 30).

Por conseguinte, as representações sociais permitem aos sujeitos atribuir significado ao seu entorno, estimulando a compreensão da realidade às quais eles estão inseridos e indicando caminhos para a atuação nesses espaços.

Para melhor compreendermos os aspectos referentes às representações sociais é importante tratarmos de sua estrutura. Conforme Abric (2000), uma representação social é constituída pelo núcleo central e pelo sistema periférico.

O núcleo central da representação social representa um elemento fundamental, porque ele comporta a significação do objeto representado pelos sujeitos pertencentes ao grupo, como destaca Abric (2000, p. 31)

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.

A relevância do núcleo central nas representações sociais deve-se também ao fato de que ele se constitui no elemento mais rígido e menos suscetível a transformações, ou seja, “Ele será, dentro da representação, o elemento que mais vai resistir à mudança. De fato, toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação”. (ABRIC, 2000, p. 31)

Tendo em vista a relevância do núcleo central, vale ressaltar ainda que esse elemento das representações sociais cumpre duas funções: a *função geradora*, uma vez que, é a partir do núcleo central que se criam ou se transformam outros elementos e seu significado no âmbito das representações; e a *função organizadora*, pois cumpre o papel de interligar os elementos constitutivos das representações sociais mantendo a representação estável. (ABRIC, 2000).

Já o sistema periférico das representações sociais organiza em torno do núcleo central, “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31). Além disso, são responsáveis por desempenhar três funções, a função de concretização, a função de regulação e a função de defesa.

Na função de concretização, o sistema periférico é responsável por intermediar a relação entre núcleo central e o contexto em que a representação social é construída (ABRIC, 2000).

Por se constituírem em elementos volúveis, o sistema periférico tem a função de regulação, ou seja, eles são responsáveis por adaptar o núcleo central às evoluções do contexto (ABRIC, 2000).

Por fim, o sistema periférico tem a função de defesa do núcleo central, pois, como já fora destacado, o núcleo central é crucial à representação, de modo que sua transformação implica na transformação da representação social (ABRIC, 2000).

As características do núcleo central e do sistema periférico foram sintetizadas por Abric (2000, p. 34) no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação.

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
<ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração de experiências e histórias individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Consensual <p>⇒ define a homogeneidade do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerância à heterogeneidade do grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Estável • Coerente • Rígido 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexível • Tolerância às contradições
<ul style="list-style-type: none"> • Resiste às mudanças 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolutivo
<ul style="list-style-type: none"> • Pouco sensível ao contexto imediato 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensível ao contexto imediato
<ul style="list-style-type: none"> • Funções: <p>⇒ gera o significado da representação</p> <p>⇒ determina sua organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Funções: <p>⇒ permite a adaptação à realidade concreta</p> <p>⇒ permite a diferença de conteúdo</p>

Fonte: Abric (2000)⁴.

5.3 As representações sociais, a educação e o papel do professor

O atual contexto escolar, em que se desenvolve o papel do professor, fortalece a complexidade da função docente, sobretudo, por se tratar de um espaço que se tornou heterogêneo e diversificado, passando a abrigar as crianças das classes populares.

Em decorrência da atual constituição da escola pública, o próprio fato de lidar com a nova população representa um desafio aos docentes, conforme aponta Alves-Mazzotti (1994, p. 60): “Entre os desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, destacam-se a educação das classes desfavorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza”. E, é nesse contexto que vários estudos têm procurado investigar “[...] percepções, atribuições e atitudes de professores e alunos, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno”.

Assim, se considerarmos as funções das representações sociais, principalmente no que se refere à possibilidade do sujeito situar-se no mundo e compreendê-

⁴ ABRIC, J. C., A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.) Estudos interdisciplinares de Representação Social. Ed. 2, Goiânia: AB, 2000, p. 27 - 38.

lo, bem como o espaço escolar e as relações que nele se estabelecem, poderemos compreender que

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (GILLY, 2001, p. 322).

A partir da compreensão da complexidade inerente ao contexto em que se desenvolve a prática docente e a partir da teoria das representações sociais que procuramos entender como os docentes representam o seu papel na escola pública atual. Nessa ótica, é possível pensar no papel do professor como objeto representado pelo próprio docente. Além disso, entendemos que as representações sociais dos professores a respeito de seu papel podem influenciar suas práticas contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade à nova população que adentrou o espaço escolar. Conforme salienta Quintanilha (2010, p. 53),

Na educação, como em outros setores da vida humana atual, as representações exercem um significativo papel para a concretização das finalidades que lhes são impostas pela sociedade. Considerando a educação em seu sentido estrito, formal, sabemos da importância das representações que as famílias, os alunos, os professores, a escola e a sociedade constroem uns sobre os outros e sobre o trabalho educativo. São essas representações que sustentam suas expectativas. Por isso, terão grande influência sobre o resultado final.

A ideia apresentada por Rosenthal e Jacobson (1983) sobre as “profecias autorrealizadoras” também nos permitem refletir a respeito das expectativas dos professores com relação ao desenvolvimento de seu papel.

Tais teóricos registram estudos em diversos âmbitos da vida humana em que se pode observar a ocorrência da profecia autorrealizadora. Entretanto, interessa-nos considerar semelhante fato nas relações que se estabelecem no contexto educacional. Nessa ótica, Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258) apresentam as conclusões de diversos autores que pesquisaram idêntica profecia, pontuando que,

[...] todos têm registrado sua crença de que as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza. O professor consegue menos porque espera menos – esta é a essência das posições citadas.

A investigação de Rosenthal e Jacobson (1983, p. 270) consistia em “[...] testar a hipótese de que, numa dada classe, as crianças de quem os professores esperavam um maior desenvolvimento da capacidade intelectual apresentariam este desenvolvimento”.

Como resultado, a hipótese inicial dos autores se confirma, pois, “[...] as crianças cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivas e autônomas intelectualmente, ou, pelo menos, eram assim percebidas por seus professores” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1983, p. 273).

Os autores constataram ainda que “[...] quando as crianças em relação às quais se mantém uma expectativa de desenvolvimento intelectual realmente correspondem a esta expectativa, são consideravelmente beneficiadas também em outros aspectos”. Em contrapartida, “Quando as crianças de quem não se espera um desenvolvimento intelectual contrariam tal expectativa, esse desenvolvimento parece vir acompanhado de comportamentos indesejáveis, ou no mínimo, os professores atribuem tais características indesejáveis à criança” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1983, p. 273).

Pensando no papel do professor como objeto da profecia autorrealizadora, entendemos que, à medida em que ele tem baixa expectativa sobre seu papel, poderá influenciar também de maneira negativa a sua realização. No sentido oposto, se suas expectativas forem positivas, a influência sobre o desenvolvimento de seu papel poderá surtir um efeito positivo.

Assim, acreditamos que nosso estudo sobre as representações sociais dos docentes a respeito de seu papel poderá trazer importantes contribuições para compreendermos e, se necessário refletirmos sobre o papel docente no contexto da atual escola pública.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

6.1 Percurso Metodológico

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, principalmente no que se refere à escolha dos instrumentos e técnicas que nos permitiram compreender as questões que perpassam nosso estudo, a saber: Qual é a representação social que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental constituíram a respeito de seu papel no contexto de desafios que a escola pública atual apresenta? Quais as dificuldades enfrentadas por esses professores para atuar qualitativamente na atual escola pública?

Partindo dessas questões nossa pesquisa se desenvolveu buscando alcançar os objetivos a que nos propusemos, ou seja, investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP a respeito de seu papel na escola pública democratizada e complexa dos dias de hoje. Além disso, pretendeu ainda caracterizar o perfil dos professores que atuam nas escolas públicas no município de Regente Feijó-SP; conhecer o que pensam os professores sobre seu papel na escola pública de hoje, e investigar as dificuldades enfrentadas por tais profissionais para uma atuação de qualidade na atual escola pública.

Considerar os objetivos propostos na pesquisa para então detalharmos nosso percurso metodológico é fundamental, uma vez que são os objetivos que norteiam nossas escolhas, no que se refere aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, bem como de seu tratamento e de sua análise.

Nessa perspectiva, detalhamos neste capítulo como se deu a escolha dos instrumentos de coleta de dados, sua elaboração, a testagem dos instrumentos, a escolha dos participantes da pesquisa, e os procedimentos de tratamento e análise de dados.

6.2 Delineamento metodológico da pesquisa

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, nosso estudo caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, a qual considera os dados obtidos a partir do contato com os

sujeitos envolvidos nas situações que se pretende estudar. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 47)

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Diante disso, acreditamos na importância de desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que mantivemos contato direto com sujeitos e situações para obtenção dos dados necessários para o desenvolvimento do estudo. Pensamos também que a relação que estabelecemos com os sujeitos permite conhecer suas ideias, seus conceitos e nos aproxima da compreensão das informações das quais buscamos.

Adentrar o espaço onde se desenvolvem as relações entre os sujeitos pesquisados para então compreender suas representações sociais, aproxima o pesquisador do fenômeno que se pretende estudar, conforme pontua Richardson (2012, p. 79) “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Nesse sentido, optamos por desenvolver um estudo qualitativo de tipo descritivo-interpretativo com vistas a compreender qual a representação social dos docentes sobre seu papel desenvolvido no contexto complexo da atual escola pública.

Nossa preocupação em empreender um estudo de natureza descritivo-interpretativa se deve ao fato de que, em grande medida as pesquisas em educação apresentam apenas caráter descritivo (TRIVIÑOS, 2011), e têm como objetivos “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1987, p. 46). Entretanto, destacamos que,

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões de pesquisa etc. (TRIVIÑOS, 2011, p. 112)

Para complementar tais exigências, adotamos em nossa pesquisa o caráter interpretativo cuja ideia central “[...] é a de que a atividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado. (*meaning*

making). A investigação procura reconstruir essa experiência, usando para isso métodos que nela se baseiam diretamente ou que dela se aproximam” (PONTE, 1994, p. 5).

Além disso, nos estudos interpretativos “[...] pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos seus diversos atores”. No mesmo sentido, “[...] Bogdan e Biklen (1982) consideram que formas múltiplas de interpretar as experiências estão ao nosso alcance através da nossa interação com os outros.” (BOGDAN, BIKLEN, 1982, apud PONTE, 1994, p. 5).

Assim, procuramos através do caráter interpretativo de nosso estudo, refletir sobre as condições que geram as representações sociais dos professores sobre seu papel na complexidade da atual escola pública.

6.3 Participantes da pesquisa

Conforme consta na tabela abaixo, nosso estudo se desenvolveu junto a 47 professores polivalentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam de 1º ao 5º ano na rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP, com intuito de investigar qual a representação social que esses docentes desenvolveram a respeito de seu papel para atuar nessa escola pública democratizada com vistas à construção de sua qualidade.

Tabela 1- Escolas participantes da pesquisa

Escola	Frequência	%
EMEF Professora Anna de Mello Castriani	11	23,4
EMEF Professor José Domiciano Nogueira	10	21,3
EMEFEI Professora Therezinha da Rocha Moreno	9	19,1
Professora Sylvia Angela Marchi da Rocha	5	10,7
EMEFEI do Espigão	4	8,5
EMEFEI Professora Aparecida Contessoto	4	8,5
Não responderam satisfatoriamente à questão	4	8,5
TOTAL	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

6.4 Instrumento de coleta de dados da pesquisa: o questionário, sua elaboração e teste piloto

Para coletarmos os dados de nossa pesquisa lançamos mão do uso do questionário, que de acordo com Richardson (2012, p. 189), comumente “[...] cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

A descrição destas características deve obedecer aos objetivos que se pretende alcançar com o estudo, de modo que propicie encaminhamento de sua coleta e análise de dados (RICHARDSON, 2012).

São os objetivos do estudo que norteiam também a extensão do questionário quanto ao número de perguntas e de quais tipos de questionamentos ele será composto. Assim, devido às características de nossa pesquisa, optamos por elaborar questões tanto abertas quanto fechadas que melhor se adequam aos nossos objetivos.

Entendemos que o momento de construção do questionário é fundamental e demanda a articulação entre os objetivos a que nos propomos alcançar e a elaboração de cada questão. Conforme Gil (1987, p. 91), “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. É um trabalho complexo, entretanto, depois de finalizado facilita o desenvolvimento da pesquisa, pois permite captarmos com maior precisão os dados expressamente necessários ao estudo.

Nesse sentido, para elaborarmos o questionário de coleta de dados com mais precisão construímos um quadro que denominamos “Quadro referência para coleta de dados” (APÊNDICE A), o qual contempla de modo articulado nossos objetivos específicos que serviram de norte às questões. Essas por sua vez, voltam-se ao objetivo geral e à problemática de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que, embora comumente a prática de muitos pesquisadores seja iniciar o questionário com as questões que se referem ao perfil dos sujeitos pesquisados, em nosso caso, por tratarmos das representações sociais dos docentes que necessita o mínimo de “interferência” possível, organizamos nosso questionário a partir das questões sobre as representações sociais, embora a análise iniciou-se como de costume, com o perfil dos sujeitos e demais questionamentos.

A partir da feitura do Quadro de referência para coleta de dados, construímos nosso questionário (APÊNDICE B). Esse instrumento foi dividido em cinco partes, sendo elas:

I – Representações sociais dos professores – nesta primeira parte objetivamos captar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Regente Feijó-SP a respeito do papel que desempenham na escola pública atual⁵;

II – Dificuldades enfrentadas pelos professores para atuar na escola em que leciona – neste item, questionamos os professores a respeito das dificuldades enfrentadas no contexto da escola em que lecionam, bem como a maneira como atuam diante das dificuldades encontradas e o que poderiam contribuir para a superação de tais dificuldades;

III – Perfil dos professores – neste item nosso intuito foi de caracterizar o perfil dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de elementos de cunho individual e social tais como: sexo; idade; estado civil; autoclassificação social; mobilidade e trajetórias;

IV – Formação Escolar e Profissional - neste item objetivamos caracterizar o perfil dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à sua escolaridade e habilitação profissional;

V – Atuação profissional – por fim, nosso objetivo neste item foi caracterizar o perfil dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à sua situação profissional.

É de suma importância o momento do teste do instrumento de coleta de dados, uma vez que a partir dessa ação, torna-se possível constatar e corrigir erros antes da aplicação definitiva do instrumento.

Nesse sentido, considerando a relevância do teste piloto, realizamos a testagem de nosso questionário junto a três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Anhumas-SP.

Para captar, a nosso ver, de maneira mais eficiente os possíveis equívocos presentes no instrumento de coleta, realizamos o teste piloto em dois dias, em horários diferentes, de modo que, cada professora mesmo durante o preenchimento do questionário foi

⁵ Nesta etapa, além da técnica de evocação de palavras a partir das expressões indutoras “Papel do professor no passado” e “Papel do professor hoje”, solicitamos que os sujeitos pesquisados enumerassem as palavras evocadas de acordo com seu grau de importância de modo que a palavra acompanhada pelo número 1 seria a de maior importância, a de número 2 seria a segunda de maior importância e assim por diante até chegar à palavra de número 4. Em seguida, solicitamos que justificassem a escolha da palavra colocada em primeiro lugar. Por essa razão, obtivemos as justificativas emitidas pelos docentes em relação às palavras evocadas.

orientada a questionar caso houvesse dúvidas. Além disso, após o término do preenchimento do questionário pelas professoras, pedimos que falassem sobre a impressão que tiveram ao respondê-lo.

A partir das anotações referentes aos momentos de testagem de nosso instrumento de coleta, bem como da percepção das professoras que responderam ao teste, foi possível fazer as adequações necessárias para a elaboração da versão final de nosso questionário, e então aplicar nosso instrumento junto aos participantes da pesquisa.

6.5 Aplicação dos questionários juntos aos participantes da pesquisa

Tendo em mãos a versão final do nosso instrumento de coleta de dados, o próximo passo foi à aplicação do questionário junto a 47 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP.

Antes do contato direto com os professores, discutimos a respeito da pesquisa, esclarecendo nossos objetivos ao então Secretário Municipal de Educação de Regente Feijó-SP, Professor Pedro Newton Rotta. Tendo seu aval, igualmente apresentamos nossos objetivos aos diretores de cada uma das seis escolas municipais que ofereciam o Ensino Fundamental.

Já o contato com os professores pesquisados ocorreu durante os meses de novembro e de dezembro de 2012. Em se tratando de um período de finalização de atividades nas escolas, nossa abordagem aconteceu de diferentes maneiras em cada unidade de ensino.

Em três das seis escolas, aplicamos o questionário junto aos professores em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), antecipadamente agendada na pauta da reunião. Assim, com o grupo reunido nos apresentamos e explicamos os objetivos da pesquisa. Em seguida, os docentes responderam ao questionário, atividade que durou cerca de uma hora.

Em caso de ausência de algum dos professores, outro horário foi marcado levando em consideração as aulas de Educação Física ou de Inglês em que outro professor assumia a responsabilidade pela sala. Nessas ocasiões, o procedimento era o mesmo: apresentação da pesquisadora, da pesquisa, e a aplicação do questionário.

Nas outras três escolas, devido ao tempo reduzido, e as atividades já estarem programadas nas pautas de HTPC, a aplicação dos questionários aos professores ocorreu em horários de Educação Física ou Inglês, uma vez que, os alunos ficavam acompanhados de um professor formado na respectiva área de atuação, enquanto que o professor polivalente, responsável pela sala, estava em horário livre. Assim, minha apresentação, bem como a apresentação dos objetivos da pesquisa aconteceu de maneira semelhante às outras escolas, bem como a aplicação do questionário.

6.6 Procedimentos para o tratamento e a análise dos dados coletados

Após a coleta de dados, o próximo passo foi o tratamento e a análise dos dados obtidos junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP.

Ao proceder ao tratamento dos dados obtidos, para as questões a respeito do levantamento das representações sociais, primeiramente digitamos no programa Microsoft Office Excel as palavras evocadas pelos professores a respeito de seu papel. Em seguida, com auxílio do software EVOC⁶ foi possível elencar alguns indicadores sobre as representações sociais dos docentes a respeito de seu papel na escola pública democratizada.

Para o tratamento das questões referentes ao perfil dos docentes pesquisados utilizamos o software SPSS que agrupa as respostas de cada pergunta emitida pelos professores e gera a frequência e a porcentagem em que cada resposta aparece. A partir dessa primeira fase de organização dos dados, construímos tabelas e gráficos com a representação dos dados gerados pelo software.

As respostas emitidas nas questões abertas do questionário foram transcritas e tabuladas com auxílio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2008).

De acordo com Bardin (2010) denomina-se análise de conteúdo

⁶ Conforme Quintanilha (2010, p. 68), “O EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des evocations) é um software que indica a frequência e a ordem média das evocações das palavras, permitindo a identificação os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico de uma representação social”.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44, grifos do autor).

A técnica de análise de conteúdo pode ser utilizada em diferentes ocasiões, pois de acordo com Bardin (2010, p. 34) “[...] qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

Nesse sentido, considerando as respostas emitidas pelos docentes como um tipo de comunicação ou de mensagem, nos pautamos na técnica de análise de conteúdo para tratamento dos dados coletados junto aos professores pesquisados, pois conforme sugere Franco (2008, p. 19)

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa figurativa, documental ou diretamente provocado. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido.

Para o tratamento e análise dos dados obtidos através das questões abertas do questionário optamos por utilizar um dos procedimentos da análise de conteúdo, a criação de categorias. Na definição de Bardin (2010, p. 38, grifo do autor) “É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”.

Além disso, o método de “[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59).

Para o estabelecimento de “boas categorias”, Bardin (2010, p. 147-148) sugere algumas qualidades a que se deve seguir. São elas:

- *A exclusão mútua*: os elementos presentes em cada categoria não se repetem nas demais;
- *A homogeneidade*: ainda se relacionando à qualidade anterior, a homogeneidade segue o princípio de classificação, de organização;
- *A pertinência*: O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.

- A *produtividade*: as categorias são consideradas produtivas quando oferecem resultados férteis.

É notório, então, que a técnica de análise de conteúdo e a escolha do procedimento de categorização não são atividades simples de se realizar e demandam, sobretudo, tempo e coragem. Entretanto, os resultados oferecidos nos permitem maior aproximação do contexto de criação do conteúdo das mensagens buscadas através do questionário.

Apresentamos a seguir os dados coletados e tabulados a partir de pesquisa empírica, analisados à luz do referencial teórico abordado nos capítulos anteriores.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados referentes às informações coletadas por meio do questionário aplicado aos 47 docentes que estavam, na época, ministrando aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Regente Feijó-SP.

A análise fundamenta-se, sobretudo, no referencial teórico adotado e já desenvolvido nos capítulos anteriores e visa a nos orientar à compreensão das representações sociais dos docentes sobre seu papel na escola pública de hoje.

Definimos como eixos de análise os objetivos a que nos propusemos a elucidar no presente estudo.

Assim, identificamos o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa. Em seguida, analisamos as representações sociais desses docentes. Por fim, também analisamos as suas dificuldades para desempenharem com qualidade seu papel, na escola pública de hoje.

O primeiro eixo que diz respeito ao perfil dos docentes pesquisados, vai ao encontro de nosso primeiro objetivo específico. Refere-se à análise de dados pessoais tais como: sexo, idade, estado civil, renda mensal familiar, classe social, preferências culturais, participação em associações; condições sobre a formação escolar e profissional (como o tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental e Médio, se cursou o Magistério, dentre outras) e aspectos sobre a atuação profissional (tipo de instituição em que iniciou a carreira do magistério, tempo de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, situação funcional, carga horária de trabalho semanal, dentre outras).

Já no segundo eixo, tratamos especificamente sobre as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito de seu papel no contexto da atual escola pública complexa e democratizada dos dias de hoje, procurando pontuar as diferenças nas representações dos docentes quanto ao papel do professor no passado e atualmente. Nesse momento, procuramos atingir nosso segundo objetivo específico.

Finalmente, no terceiro eixo apresentamos as discussões no que se refere às dificuldades apontadas pelos docentes para atuar com mais qualidade na escola pública atual, bem como as ações que foram destacadas, por eles, como importantes para a superação de tais dificuldades. Com esse eixo, buscamos alcançar nosso terceiro objetivo.

7.1 Dados sobre o perfil dos sujeitos pesquisados

7.1.1 Dados pessoais

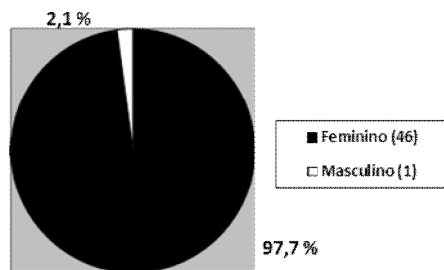
Nosso questionário propiciou a coleta de informações que, por sua vez, contribuíram para identificarmos o perfil dos professores pesquisados, a partir da compreensão a respeito de traços pessoais (por exemplo, sexo, idade dos professores, aspectos referentes à formação e a atuação), delineamos o perfil dos docentes pesquisados. Nossa análise, nesse eixo, baseou-se no estudo realizado em nosso país pela UNESCO (2004)⁷ denominado “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”.

O referido estudo

[...] abordou professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, a partir de questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação. A pesquisa foi adaptada a partir do estudo realizado pelo Instituto Internacional de Planejamento de La Educación – IIFE/UNESCO, em Buenos Aires (UNESCO, 2004, p.17).

Quanto ao sexo, dos 47 docentes questionados, conforme se vê na Figura 1, 46 deles (97,9%) são do sexo feminino e apenas 1 (2,1%) do masculino.

⁷ Trata-se de uma pesquisa nacional da UNESCO publicada pela Editora Moderna, cuja elaboração do documento final foi responsabilidade de Eliane Ribeiro Andrade (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Convênio UNESCO), Maria Fernanda Rezende Nunes (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Convênio UNESCO), Miguel Farah Neto (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO/Convênio UNESCO) e Miriam Abramovay (Universidade Católica de Brasília). O prefácio da obra foi escrito por Juan Carlos Tedesco – Diretor do IIFE – UNESCO-Buenos Aires e a apresentação foi elaborada por Jorge Werthein – Representante da UNESCO no Brasil.

Figura 1 - Sexo dos professores

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Esse resultado nos chamou a atenção, visto que confirmou a “feminização” no magistério, sobremaneira, nas séries iniciais de escolarização. Afinal, dos 47 professores pesquisados, apenas um é do sexo masculino.

Tal percentual foi semelhante ao obtido pelo estudo coordenado pela UNESCO (2004), já que, na referida pesquisa o percentual de professores do sexo feminino foi de 81,3%.

A respeito da “feminização” do magistério, Durães (2012, p. 281) afirma o seguinte: “[...] estudos têm demonstrado que o trabalho docente, em especial o do ensino primário já foi muito exercido por homens, entretanto, mais precisamente a partir do século XIX, eles tem se evadido e, cada vez mais, as mulheres têm ocupado esse espaço”.

Esse progressivo aumento no número de mulheres ocupando cargo de docentes é também destacado por Hahner (2011, p. 472) ao salientar que, “No Rio de Janeiro, em 1872, as mulheres representavam um terço do professorado, e essa cifra dobrar-se-ia até o começo do século XX; em 1906, as mulheres compreenderiam 70% dos professores da capital”.

Dentre outros aspectos, Almeida (1998, p. 64) aborda essa temática numa perspectiva histórica e assevera que “A feminização do magistério primário no Brasil aconteceu num momento em que o campo educacional se expandia em termos quantitativos”.

Entendemos, então, que o aumento no número de matrículas, sobretudo de crianças das camadas populares, favoreceu o ingresso de mulheres no Magistério.

Ainda conforme Almeida (1998, p. 64),

A mão-de-obra feminina principiou a revelar-se necessária, tendo em vista, entre outras causas, os impedimentos morais dos professores educarem as meninas e a recusa à co-educação dos sexos liderada pelo catolicismo conservador. Com a possibilidade das mulheres poderem ensinar produziu-se

uma grande demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às idéias de domesticidade e maternidade.

Já a média de idade dos docentes pesquisados é de 38,4 anos e, como se vê na Tabela 2, sendo os maiores percentuais entre 37 e 41 anos (23,4%) e 42 e 46 anos (19,1%).

Tabela 2 – Faixa etária dos professores

Idade	Frequência	(%)
22 a 26 anos	5	10,7
27 a 31 anos	6	12,8
32 a 36 anos	6	12,8
37 a 41 anos	11	23,4
42 a 46 anos	9	19,1
47 a 51 anos	8	17,0
52 a 56 anos	1	2,1
Não respondeu à questão	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Tal resultado é semelhante ao obtido pela pesquisa da UNESCO (2004) que aponta para a média de idade de 37,8 anos entre os professores daquele estudo, sendo que os maiores percentuais são de docentes nas faixas de 26 a 35 anos (33,6%) e entre 36 e 45 anos de idade (35,6%).

Consideramos a faixa etária dos docentes como aspecto importante para compreensão do seu perfil, como também para entendermos a questão referente a sua atuação. Concordamos que

[...] a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas, à condição etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras. Cabe também destacar que a concentração de docentes em atividades em sala de aula até 45 anos pode estar relacionada a uma aposentadoria ‘precoce’ ou, ainda, a situações de abandono da profissão (UNESCO, 2004, p. 48).

Sobre o estado civil, a Tabela 3 informa que 63,8% dos sujeitos se declararam casados, resultado semelhante ao encontrado pela pesquisa da UNESCO (2004, p. 48) que comprova que 55,1% dos professores do país declararam o mesmo estado civil.

Tabela 3 - Estado civil dos professores

Estado Civil	Frequência	%
Casada (o)	30	63,8
Solteira (o)	10	21,3
Vive junto (união conjugal consensual)	3	6,4
Divorciado/Separado	3	6,4
Viúva (o)	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Vale destacar, também com base na Tabela 3 que, dentre os 47 sujeitos pesquisados, 21,3% que representou a segunda maior porcentagem, declarou-se solteiro. Fazendo um cotejamento com a pesquisa da UNESCO (2004), podemos verificar um índice considerável de professores que, naquele estudo, definiram-se como solteiros, um total de 28,3% dos docentes pesquisados. Na análise sobre esse dado no referido documento, os pesquisadores afirmaram que, uma das causas para o alto número de docentes solteiros, pode estar atrelado ao fato de que grande parte dos sujeitos pesquisados serem jovens. No nosso estudo este fato se repete, pois, na Tabela 2 percebe-se que 23,5% dos docentes têm até 31 anos de idade.

Outro aspecto que julgamos necessário ressaltar diz respeito à presença de novas composições familiares. Nesta pesquisa tal constituição é representada por 6,4% do total de professores, que destacaram viver em união conjugal consensual. Este aspecto foi evidenciado também no estudo da UNESCO (2004) segundo o qual 6,1% dos docentes declaram viver em união conjugal consensual, que para Castells (1999 apud UNESCO, 2004, p. 48) “[...] é reflexo das transformações na ordem global que afetam, ao mesmo tempo, a privacidade e a sociabilidade e dão origem a novos movimentos diversos”.

Sobre a constituição familiar dos professores, conforme consta na Tabela 4, um total de 72,3% dos 47 professores de nosso estudo declararam habitar com a família nuclear que constituíram, com esposo (a), filhos (as); dado semelhante ao da pesquisa da UNESCO, em que 71,6% dos docentes pesquisados declararam habitar com parceiro ou parceira, filho (a), ou seja, junto à família nuclear constituída.

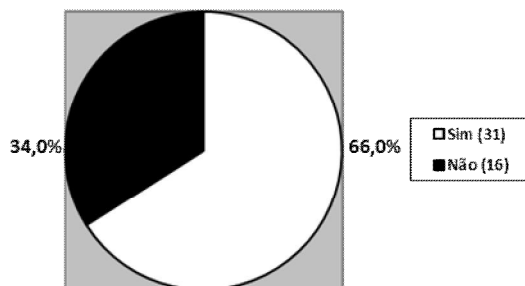
Tabela 4 – Com quem os professores moram

Com quem mora	Frequência	%
Família Nuclear Constituída (esposo, esposa, filhos)	34	72,3
Família nuclear Original (pai, mãe, irmãos)	10	21,3
Mora sozinho	3	6,4
Mora com outros parentes	0	0
Mora com outros não parentes	0	0
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Outro dado, a nosso ver bastante significativo, referiu-se ao número de docentes que declararam habitar junto à família nuclear original constituída pelos pais e irmãos. Em nosso estudo, 21,3% do total de professores se enquadraram neste tipo de constituição familiar, resultado também semelhante ao obtido na pesquisa da UNESCO (2004) que foi de 26,9%.

A seguir, na Figura 2 registra-se a existência de outros membros da família que se dedicam à docência.

Figura 2 – Outros membros da família que se dedicam à docência

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Novamente, encontramos resultados próximos dos apresentados no estudo coordenado pela UNESCO no qual 63,3% de professores indicaram ter em suas famílias membros que se dedicam à docência.

Ainda sobre esse dado, apresentamos na Tabela 5 quais membros da família dos professores se dedicam à docência.

Tabela 5 - Membros da família que se dedicam à docência

Membro da família que se dedica à docência	Frequência	%
Outro familiar	17	36,2
O irmão (ã)	8	17,0
A mãe	3	6,4
O filho (a)	1	2,1
O cônjuge/parceiro	1	2,1
O pai	0	0
Não respondeu à questão	1	2,1
Não se aplica	16	34,0
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Do total de respondentes, constatamos que o maior percentual indica que os familiares dos professores que se dedicam à docência encontram-se fora do convívio dos sujeitos pesquisados. Um total de 36,2% deles afirmou que outros familiares que não são especificamente o pai, a mãe, os irmãos, o cônjuge ou o filho dedica-se à docência. Diferentemente, na pesquisa da UNESCO (2004) os professores informaram que 35,1% dos irmãos trabalham na área.

A partir do questionário, recolhemos também aspectos referentes ao nível de instrução dos pais e do cônjuge dos professores (Tabela 6).

Tabela 6 – Nível de instrução dos pais e do cônjuge dos professores

Nível de Instrução	Frequência/Porcentagem (%)					
	Pai		Mãe		Cônjuge	
Sem instrução	7	14,9	6	12,8	0	0
Fundamental incompleto	22	46,8	24	51,1	3	6,4
Fundamental completo	6	12,8	3	6,4	4	8,5
Ensino Médio incompleto	2	4,3	1	2,1	5	10,6
Ensino Médio completo	5	10,6	6	12,8	12	25,5
Superior incompleto	0	0	2	4,2	4	8,5
Superior completo ou mais	1	2,1	3	6,4	7	14,9
Não responderam à questão	4	8,5	2	4,2	0	0
Não se aplica	0	0	0	0	12	25,5
Total	47	100,0	47	100,0	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Os percentuais indicam que significativo número dos professores pesquisados têm seus pais com baixo nível de instrução, sendo que em relação às mães dos docentes, 51,1% têm apenas o Ensino Fundamental incompleto, e 46,8% dos pais indicaram o mesmo nível de instrução.

Ao compararmos esses dados à pesquisa da UNESCO (2004), encontramos semelhante nível de instrução dos pais dos docentes pesquisados em ambos. Na pesquisa desenvolvida pela UNESCO, 50,2% das mães e 48,8% dos pais não concluíram o Ensino Fundamental.

Além disso, Batista (2004 apud UNESCO, 2004, p. 54) apresenta, a nosso ver, importante contribuição para refletirmos sobre a baixa escolaridade dos pais dos docentes.

É interessante perceber que os avós dos professores aparecem representados nos grupos com baixa ou nenhuma escolaridade (cerca de 86%). Nota-se, porém, uma importante diferença em relação à escolaridade dos pais dos professores: a concentração maior dos professores ocorre, predominantemente, junto ao grupo dos sem-escolaridade completa. Além disso, é maior o número de avós analfabetos. Tudo indica, portanto, que entre as duas diferentes gerações do grupo familiar ocorreu um aumento no nível de instrução, embora discreto: a concentração predominante desloca-se apenas parcialmente dos sem-escolaridade completa para os com o curso primário completo, uma vez que, se passa dos avós para os pais, constata-se apenas uma diminuição da concentração dos sem-escolaridade e não um predomínio significativo dos que concluíram o primário (primeiro segmento do ensino fundamental).

Se analisarmos os dados nessa perspectiva histórica, fica patente que, de fato, embora o nível de instrução dos pais dos professores ainda se concentre, sobretudo, nos níveis mais baixos, ter alcançado algum grau de escolaridade já foi uma importante conquista que, certamente não fora garantida para as gerações anteriores.

Quanto à escolaridade dos cônjuges, notamos que esses apresentam nível de instrução mais elevado comparando-os aos pais dos professores, ou seja, 25,5% chegaram a cursar o Ensino Médio e 14,9% têm formação escolar em nível Superior ou mais.

Com relação à renda mensal familiar dos professores, na Tabela 7 se vislumbra que os maiores percentuais situam-se na definição “Mais de 4 SM (R\$2.488,00) a 5 SM (R\$3.110,00)” com 31,9% do total de respostas, seguido da definição “Mais de 5 SM (R\$3.110,00) a 7 SM (R\$ 4.354,00)” com 23,4% do total de respostas.

Tabela 7 – Renda mensal familiar dos professores

Renda Mensal Familiar	Frequência	%
Até 1 salário mínimo (R\$ 622,00)	0	0
Mais de 1 SM (R\$ 622,00) a 2 SM (R\$1244,00)	2	4,3
Mais de 2 SM (R\$1244,00) a 3 SM (R\$1866,00)	2	4,3
Mais de 3 SM (R\$1866,00) a 4 SM (R\$2488,00)	9	19,1
Mais de 4 SM (R\$2488,00) a 5 SM (R\$3110,00)	15	31,9
Mais de 5 SM (R\$3110,00) a 7 SM (R\$ 4354,00)	11	23,4
Mais de 7 SM (R\$ 4354,00) a 10SM (R\$6220,00)	8	17,0
Mais de 10 SM (R\$6220,00) a 20 SM (R\$12440,00)	0	0
Mais de 20 SM (R\$12440,00)	0	0
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Ao tratar dos dados referentes à renda mensal dos docentes, a pesquisa da UNESCO (2004), faz menção à desvalorização dos professores certificando que “A despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de um modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira”. Essa pesquisa cita os dados do IBGE de 2002 sobre renda mensal da população, ressaltando que 50,7% dos brasileiros ocupados recebiam até 2 salários mínimos.

Atrelada aos dados sobre a renda mensal dos professores, apresentamos a seguir, por meio da Tabela 8, os dados referentes à classe social a qual os professores se identificam. Chamamos a atenção para o fato que 27 docentes (57,4%) se auto classificaram como pertencentes à classe média e 15 (31,9%) à classe média baixa. Vale observar ainda que nenhum docente se declarou como pertencente à classe alta.

Tabela 8 – Classe social com a qual os professores se identificam

Classe social a qual se identifica	Frequência	%
Alta	0	0
Média alta	1	2,1
Média	27	57,4
Média baixa	15	31,9
Baixa	4	8,5
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A análise dos dados referentes à classe social com a qual os docentes se identificam, leva-nos à conclusão semelhante à da UNESCO (2004, p. 64): “Os professores,

com frequência, são situados na classe média pela população, por eles mesmos e também por diferentes estudos acadêmicos”.

Se compararmos os dados dos professores na Tabela 7 quanto à renda mensal familiar com maiores percentuais em “Mais de 4 SM (R\$2488,00) a 5 SM (R\$3110,00)” com percentual de 31,9%, e “Mais de 5 SM (R\$3110,00) a 7 SM (R\$ 4354,00), representado por 23,4% do total, e a auto classificação dos docentes quanto à classe social a qual se identificam, torna-se evidente que mesmo com a desvalorização salarial do magistério, a quase totalidade dos docentes tende a se conceber como pertencente à classe média ou à média baixa.

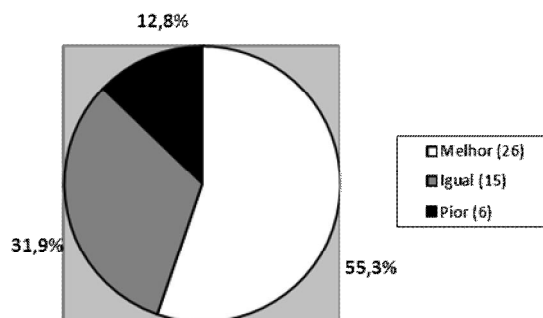
Esse dado confirma o obtido no estudo da UNESCO (2004, p. 66), isto é, docentes com baixos salários, mas que se classificam como classe média, aspecto que “[...] pode estar evidenciando uma necessidade de preservação da auto-estima e valorização”.

A auto classificação em uma classe social diferente daquela em que o pesquisado realmente se encontra, para estudiosos como Abramovay e Rua (2002: 209 apud UNESCO, 2004, p. 65)

Pode ser a maneira de assumir uma recusa frente às situações consideradas extremas e negativamente valorizadas do ponto de vista social ou que correspondam a estereótipos a serem evitados. De alguma forma, haveria referências implícitas a um outro com o qual não se quer identificar ou não serve de parâmetro de comparação.

Dando continuidade ao estabelecimento do perfil dos docentes pesquisados por nós, informamos a seguir, mediante a Figura 3, a percepção desses profissionais acerca da sua situação econômica, quando comparada com a de seus pais. Dos 47 sujeitos pesquisados, 55,3% afirmaram ter sua situação econômica melhor em relação à de seus pais, 31,9% consideraram sua situação econômica igual e os 12,8% restantes avaliaram ter sua situação econômica pior em relação à de seus pais.

Figura 3 - Atual situação econômica dos professores em relação à de seus pais



Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Os dados obtidos a esse respeito são semelhantes aos dados da pesquisa da UNESCO (2004), uma vez que, 64,4% dos docentes pesquisados afirmaram que sua situação econômica era melhor do que a dos seus pais.

Ao abordar esse aspecto, informamos que seguimos a linha de análise do estudo citado no que tange à mobilidade social, em seus enfoques clássicos: mobilidade intergeracional e mobilidade intrageracional. Isso significa que

A análise por meio do primeiro enfoque se apoia em informações sobre o *status* socioeconômico dos pais do professor, obtido a partir de seu nível de escolaridade. Essas informações são complementadas com a avaliação do professor sobre a situação econômica, comparada com a de seus pais quando ele era criança, e com o enfoque da mobilidade intrageracional baseado nas informações sobre o tipo de escola frequentada pelos seus filhos. (UNESCO, 2004, p. 70)

Pautados no enfoque intergeracional, ao analisar a percepção dos docentes sobre sua situação econômica em relação à de seus pais, em sua maioria definida como melhor (55,3%), remetemo-nos ao baixo nível de escolaridade dos pais dos professores já mencionado. Tal relação nos leva a acreditar que o motivo para que os docentes tenham melhor situação econômica em relação aos pais pode estar relacionada à diferença no nível de instrução de ambos, entre outros aspectos.

Para analisarmos o enfoque intrageracional, relacionamos os dados referentes aos docentes e seus filhos. Basicamente, levantamos a informação sobre a existência de filhos e no caso de tê-los, em que tipo de instituição os filhos dos docentes estudam ou estudaram (Tabela 9). Dos docentes pesquisados, 68,0% afirmaram ter filhos, enquanto os demais 32,0% afirmaram não tê-los.

Considerando os dados contidos na Tabela 9, a respeito do tipo de escola em que os filhos dos docentes estudam ou estudaram, observamos que 40,6% fazem ou fizeram-no totalmente, ou a maior parte, em instituições públicas de ensino e que 25,4% dos filhos estudaram em escolas particulares.

Tabela 9 – Tipo de escola em que os filhos dos professores estudam ou estudaram

Tipo de escola em que o filho estudou	Frequência	%
Pública	17	36,1
Privada	7	14,8
Maior parte pública	2	4,5
Maior parte privada	5	10,6
Outras. Quais?	0	0
Não se aplica	15	31,9
Não respondeu à questão	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Considerando tal aspecto e a renda mensal familiar dos docentes de nosso estudo (Tabela 7), concordamos que, assim como na pesquisa da UNESCO (2004, p. 72)

Apesar dos baixos salários dos docentes, os dados sinalizam para um esforço dos professores em manter seus filhos em escolas particulares, o que, em alguma medida, deve estar relacionado com a crença no potencial da educação privada como instrumento de mobilização social.

Acrescentamos a essa hipótese, como causa pelo esforço dos docentes em manter seus filhos em instituições privadas, a compreensão que perpassa não apenas no imaginário dos professores, como também da população em geral, de que a escola privada como espaço educacional é melhor em detrimento à escola pública além de julgarem que a escola pública de hoje perdeu qualidade.

Apresentamos agora aos dados sobre a participação dos professores em eventos culturais (Tabela 10).

Justificamos a abordagem desse quesito para a composição do perfil dos docentes, por compreender, assim como outros estudiosos, que tais participações “[...] trazem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode alargar a compreensão da educação e do papel dos educadores na sociedade” (UNESCO, 2004, p. 89).

Tabela 10 – Participação de professores em eventos culturais

Tipo de Evento	Frequência em que participa de eventos culturais (n = 47)					
	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca	Não respondeu
Museus	0 (0%)	0 (0%)	11 (23,4%)	26 (55,3%)	8 (17,0)	2 (4,3%)
Teatro	0 (0%)	3 (6,4%)	34 (72,3%)	6 (12,8%)	3 (6,4%)	1 (2,1%)
Exposições em Centros Culturais	0 (0%)	1 (2,1%)	38 (80,9%)	7 (14,9%)	0 (0%)	1 (2,1%)
Cinema	1 (2,1%)	14 (29,8%)	26 (55,3%)	5 (10,6%)	1 (2,1%)	0 (0%)
Shows de rock	1 (2,1%)	0 (0%)	3 (6,4%)	9 (19,1%)	33 (70,2%)	1 (2,1%)
Shows de música popular ou sertaneja	0 (0%)	2 (2,1%)	22 (46,8%)	10 (21,3%)	12 (25,5%)	1 (2,1%)
Concerto de música erudita ou ópera	0 (0%)	1 (2,1%)	6 (12,8%)	8 (17,0%)	31 (66,0%)	1 (2,1%)
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo	5 (10,6%)	6 (12,8%)	17 (36,2%)	6 (12,8%)	12 (25,5%)	1 (2,1%)
Estádios esportivos	0 (0%)	1 (2,1%)	12 (25,5%)	12 (25,5%)	21 (44,7%)	1 (2,1%)
Clubes	2 (4,3%)	9 (19,1%)	21 (44,7%)	6 (12,8%)	9 (19,1%)	0 (0%)

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

De acordo com os dados obtidos, conforme observado na Tabela 10, o número de professores afirmaram que frequentaram alguns eventos culturais, em sua maioria apenas *algumas vezes por ano*. Por exemplo, 34 sujeitos (72,3%) foram ao teatro *algumas vezes por ano*. Tal resultado foi semelhante à participação em exposições promovidas por centros culturais (80,9%) e ao cinema (55,3%). Praticamente metade dos pesquisados assistiram a shows de música popular ou sertaneja (46,8%), também *algumas vezes por ano*, assim como frequentaram clubes (44,7%). Com um pouco mais de um terço dos pesquisados, acontece a participação dos docentes em danceterias, bailes, bares com música (36,2%).

Os shows de rock, o concerto de música erudita ou ópera, e os estádios esportivos foram assinalados com maiores percentuais na categoria “nunca”, a frequência de cada local foi respectivamente de 70,2%, 66,0% e 44,7%.

A frequência a museus é indicada por 55,3% dos docentes como uma prática que ocorreu apenas “uma vez no passado”, Percebe-se juntamente uma frequência muito pequena dos professores em eventos culturais oferecidos pela comunidade local ou regional.

A fim de complementar a compreensão quanto à frequência dos professores a eventos culturais, apresentamos na Tabela 11 os dados que tratam da participação dos docentes em atividade que atestam suas preferências culturais. Insistimos em atribuir ênfase a essa questão, dado que

A prática educativa pode ser voltada não apenas para o trabalho, mas também para a formação da pessoa no sentido mais amplo, o que inclui a estética e o ético, entre outras dimensões da vida. Desse modo, além das análises sobre o consumo cultural dos professores, mais recentemente tem-se percebido a importância de se conhecer suas preferências e atividades culturais. Isso porque, se a escola é concebida como centro de formação, é esperado que as atividades ligadas à cultura, como música, literatura, teatro, cinema, entre outras, sejam partes importantes do processo educativo. (UNESCO, 2004, p. 89).

Tabela 11 – Participação de professores em atividades que atestam suas preferências culturais

Tipo de Atividade	Frequência e porcentagem em que participa de atividades (n = 47)				
	Habitualmente/ sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca	Não respondeu
Participa de seminários de especialização, cursos (pagos ou gratuitos)	25 (53,2%)	21 (44,7%)	0 (0%)	1 (2,1%)	0 (0%)
Lê revistas especializadas em educação	35 (74,5%)	11 (23,4%)	1 (2,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Xeroca materiais	43 (91,5%)	3 (6,4%)	1 (2,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Lê materiais de estudo ou formação	41 (87,2%)	6 (12,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	3 (6,4%)	4 (8,5%)	25 (53,2%)	14 (29,8%)	1 (2,1%)
Compra livros (não didáticos)	17 (36,2%)	27 (57,4%)	2 (4,3%)	1 (2,1%)	0 (0%)
Lê livros de ficção	9 (19,1%)	18 (38,3%)	10 (21,3%)	9 (19,1%)	1 (2,1%)
Frequenta a biblioteca	19 (40,4%)	25 (53,2%)	2 (4,3%)	1 (2,1%)	0 (0%)
Grava música	22 (46,8%)	20 (42,5%)	3 (6,4%)	2 (4,3%)	0 (0%)
Compra CD ou músicas da internet	15 (31,9%)	15 (31,9%)	4 (8,5%)	12 (25,5%)	1 (2,1%)
Estuda ou ensaia teatro	2 (4,3%)	11 (23,4%)	10 (21,2%)	22 (46,8%)	2 (4,3%)
Pinta ou aprende a esculpir	3 (6,4%)	8 (17,0%)	11 (23,4%)	25 (53,2%)	0 (0%)
Pratica ou aprende danças	3 (6,4%)	13 (27,7%)	11 (23,4%)	20 (42,6%)	0 (0%)
Estuda ou faz algum artesanato	9 (19,1%)	6 (12,8%)	9 (19,1%)	21 (44,7%)	2 (4,3%)
Vê jogos de futebol na televisão	12 (25,5%)	15 (31,9%)	5 (10,6%)	14 (29,8%)	1 (2,1%)
Tira fotografias	32 (68,1%)	15 (31,9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Nessa tabela, apresentamos os dados que indicam a participação de professores em atividades que atestam suas preferências culturais. Observamos que alguns dos maiores índices que se situam na categoria “habitualmente/sempre”, estão ligados a atividades tais como: participação em seminários de especialização e cursos pagos ou gratuitos (53,2%); leitura de revistas especializadas em educação (74,5%); fotocópias de materiais (91,5%); leitura de materiais de estudo ou de formação (87,2%); gravação de música (46,8%); compra de CD ou cópias de músicas da internet (31,9%) e, por fim, “tirar” fotografias (19,1%).

Na categoria “às vezes” temos a frequência de compra de livros não didáticos (57,4% do total dos sujeitos); leitura de livros de ficção (38,3%); frequência dos professores à biblioteca (53,2%), e por fim, 31,9% dos professores que assistem a jogos de futebol por intermédio da televisão.

Já na categoria denominada “nunca”, ocorrem atividades referentes ao estudo ou ensaio de teatro (46,8%), a pintura ou o aprendizado do esculpir (53,2%), a prática e/ou o estudo de danças (42,6%) e o estudo e/ou a feitura de algum tipo de artesanato (44,7%).

Por fim, a categoria “alguma vez no passado” recebeu a maior percentagem no que diz respeito ao estudo ou prática de idiomas estrangeiros pelos docentes, (53,2% dos sujeitos).

Os altos índices quanto à participação dos docentes em eventos culturais centraram-se, sobretudo nas categorias denominadas *habitualmente/sempre* (Tabela 11), *às vezes* (Tabela 11), e *algumas vezes por ano* (Tabela 10). Podemos observar que dentre essas categorias, os percentuais são mais elevados quando se trata de atividades mais diretamente relacionadas à atividade docente, bem como à sua formação, percebendo um envolvimento muito pequeno com outras atividades de lazer ou de cultura.

Esse aspecto deve ser exaltado dentre os dados relativos ao perfil dos professores, visto que ressalta o compromisso docente em relação à sua formação e conseqüentemente ao seu papel. De acordo com Zeichner (1992), conforme já citado no capítulo referente à formação dos professores, o comprometimento com a formação deve ser incorporado pelos docentes a fim de contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Além de serem questionados sobre sua frequência em atividades que atestam as preferências culturais, os sujeitos de nossa pesquisa responderam à questionamentos sobre sua participação em outras atividades, conforme a Tabela 12 apresentada a seguir.

Tabela 12 – Participação de professores em outras atividades

Tipo de Atividades	Frequência e porcentagem em que realiza outras atividades (n = 47)					
	Diariamente	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca	Não respondeu
Vê TV	32 (68,1%)	9 (19,1%)	5 (10,6%)	0 (0%)	1 (2,1%)	0 (0%)
Ouve rádio	16 (34,0%)	9 (19,1%)	12 (25,5%)	3 (6,4%)	7 (14,9%)	0 (0%)
Ouve música em	23 (48,9%)	12 (25,5%)	9 (19,1%)	0 (0%)	3 (6,4%)	0 (0%)
Estuda ou toca algum instrumento musical	5 (10,6%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	0 (0%)	38 (80,8%)	0 (0%)
Lê jornal	14 (29,7%)	12 (25,5%)	11 (23,4%)	6 (12,8%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)
Lê revistas	9 (19,1%)	14 (29,8%)	14 (29,8%)	7 (14,9%)	1 (2,1%)	2 (4,3%)
Faz ginásticas, esportes ou alguma atividade física	12 (25,5%)	6 (12,8%)	4 (8,5%)	2 (4,3%)	23 (48,9%)	0 (0%)
Participa de listas de discussão através do correio eletrônico	1 (2,1%)	5 (10,6%)	7 (14,9%)	3 (6,4%)	31 (66,0%)	0 (0%)
Usa o correio eletrônico	14 (29,8%)	12 (25,5%)	5 (10,6%)	6 (12,8%)	10 (21,3%)	0 (0%)
Navega na internet	21 (44,7%)	13 (27,7%)	7 (14,9%)	1 (2,1%)	5 (10,6%)	0 (0%)
Diverte-se com seu computador	12 (25,5%)	7 (14,9%)	11 (23,4%)	4 (8,5%)	13 (27,7%)	0 (0%)

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A partir da Tabela 12, vislumbramos na categoria “diariamente” os maiores percentuais nas seguintes atividades: Assiste TV (68,1%), Ouve música em sua casa (48,9%), Navega na internet (44,7%), Ouve rádio (34,0%), Usa o correio eletrônico (29,8%) e Lê jornal (29,7%).

Já a Leitura de revistas compareceu na categoria denominada “3 ou 4 vezes por semana” com o maior percentual para esta atividade (29,8%).

As atividades referentes ao estudo ou prática de algum instrumento musical; a participação em listas de discussão através do correio eletrônico; a prática de ginásticas, esportes ou alguma atividade física e momentos de diversão com seu computador compareceram na categoria “nunca” com os maiores percentuais, respectivamente 80,8%, 66,0%, 48,9% e 27,7%.

Relacionando nossos dados sobre as atividades realizadas pelos docentes à pesquisa coordenada pela UNESCO (2004, p. 97) sobre o mesmo aspecto, verificamos que há uma aproximação no que se refere aos percentuais dos professores que afirmaram assistir à TV e os que alegaram ouvir rádio diariamente, “Esses dados corroboram a hipótese de que o lazer doméstico é bastante usual [...]”.

Além disso, nossas hipóteses para o elevado número de docentes que afirmaram assistir TV e para o pequeno número daqueles que pontuaram participar de atividades culturais pode estar relacionado à falta de atividades desta natureza na região em que residem; a falta de interesse por outras atividades, decorrente do nível cultural; ou ainda pensamos que a falta de tempo e/ou dinheiro podem contribuir para que os docentes se privem de atividades culturais que melhor contribuem para sua atuação.

Em continuidade à análise do perfil dos docentes pesquisados apresentamos na Tabela 13 a proporção de docentes que participam de associações.

Tabela 13 – Número de professores que participam de associações

Tipo de Atividade	Frequência e porcentagem em que participa de outras atividades (n = 47)				
	Habitualmente	Ocasionalmente	Alguma vez no passado	Nunca	Não respondeu
Associação ou clube esportivo	8 (17,0%)	7 (14,9%)	5 (10,6%)	26 (55,3%)	1 (2,1%)
Paróquia ou associação religiosa	27 (57,4%)	7 (14,9%)	5 (10,6%)	8 (17,0%)	0 (0%)
Associação de bairro	1 (2,1%)	4 (8,5%)	6 (12,8%)	35 (74,5%)	1 (2,1%)
Centro cultural (musical, cineclube etc.)	1 (2,1%)	18 (38,3%)	4 (8,5%)	24 (51,1%)	0 (0%)
Sindicato	5 (10,6%)	16 (34,0%)	4 (8,5%)	22 (46,8%)	0 (0%)
Partido político	1 (2,1%)	2 (4,3%)	4 (8,5%)	38 (83,0%)	1 (2,1%)
Associação ecológica ou de direitos humanos	1 (2,1%)	2 (4,3%)	7 (14,9%)	37 (78,7%)	0 (0%)
Associação de consumidores	0 (0%)	1 (2,1%)	2 (4,3%)	44 (93,6%)	0 (0%)
Cooperativa	0 (0%)	1 (2,1%)	1 (2,1%)	45 (95,7%)	0 (0%)
Entidade filantrópica	7 (14,9%)	5 (10,6%)	5 (10,6%)	30 (63,8%)	0 (0%)

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A tabela acima aponta altos percentuais que se localizam na categoria denominada “nunca”, como a participação em associação ou clube esportivo (55,3%); em associação de bairro (74,5%); em centro cultural (musical, cineclube, etc), com 51,1% dos docentes. Os demais tipos de atividades aos quais os professores afirmaram nunca ter participado são: sindicato (46,8%), partido político (83,0%), associação ecológica ou de direitos humanos (78,7%), associação de consumidores (93,6%), cooperativa (95,7%), e entidade filantrópica (63,8%).

Entretanto, vale ressaltar que embora com percentual menor em relação à categoria denominada “*nunca*”, as atividades que se referem à participação dos docentes em centro cultural (musical, cineclube, etc) e em sindicatos, pelo menos *ocasionalmente* apresenta, respectivamente, 38,3%, e 34,0%.

Se considerarmos o índice referente à participação docente nos sindicatos, é perceptível que não há pela maioria dos professores (cerca de 70,0%) participação nesse segmento. Todavia,

Não participar do sindicato não significa, necessariamente, que não se frequentem as ações sindicais relevantes para garantir e criar os direitos para a categoria, as atividades sindicais e a própria filiação ao sindicato vão se constituindo, assim, como medidas diretas do nível de adesão e participação dos professores no movimento sindical. (UNESCO, 2004, p. 105)

Em seguida, apresentamos os dados relacionados à formação escolar e profissional dos professores que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Regente Feijó-SP.

7.1.2 - Dados de formação escolar e profissional

Como se vê na Tabela 14, investigamos o tipo de escola cursada pelos professores, por ocasião da realização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Tabela 14 – Tipo de escola em que os professores cursaram a maior parte do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Tipo de escola em que cursou a maior parte do Ensino Fundamental e do Ensino Médio	Frequência	%
Pública	41	87,2
Privada	3	6,4
Maior parte pública	0	0
Maior parte privada	3	6,4
Outras. Quais?	0	0
Total	47	100,0

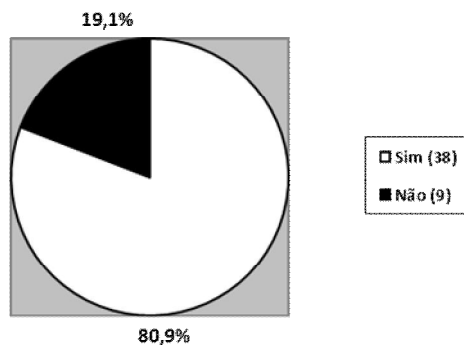
Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Verificamos, a partir da Tabela 14, que 87,2% docentes estudaram em escolas públicas. Segundo análise da UNESCO (2004, p.76) esse dado evidencia que “[...] Os professores, em certa medida já trazem uma familiaridade com o universo em que trabalham, pois lá foram alunos”.

Entretanto, acreditamos que apenas essa familiaridade possibilitada pela passagem dos alunos no espaço público escolar não lhes garante a compreensão da complexidade inerente às escolas. Nesse sentido, conforme já ressaltamos - ao tratar da formação de professores - é fundamental que durante os cursos de formação inicial, os futuros docentes vivenciem a complexidade do espaço escolar, principalmente a partir dos estágios e da reflexão sobre as demais disciplinas que compõem a grade curricular.

Considerando a relevância da formação inicial como possibilidade de construção da identidade de profissionais verdadeiramente comprometidos com a educação, sobretudo, com a educação das classes populares, apresentamos na Figura 4 os dados referentes à quantidade de professores que frequentaram curso de Magistério em Nível Médio.

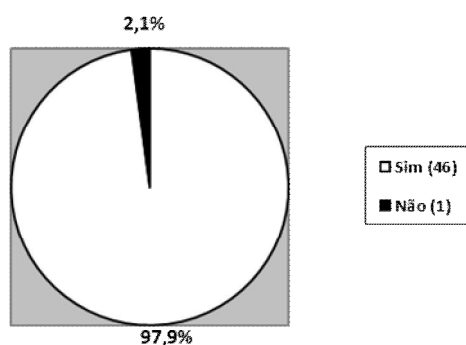
Figura 4 – Professores que frequentaram o curso de Magistério em Nível Médio



Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Conforme foi possível observar a partir da Figura 4, a maior parte dos professores pesquisados (80,9%) frequentou curso de Magistério em Nível Médio, identificando-se com a carreira do magistério antes de entrar no Ensino Superior. Esse dado referente à formação profissional dos docentes pode ser complementado com auxílio da Figura 5 que apresenta a quantidade de sujeitos pesquisados que possuem curso de Licenciatura.

Figura 5 – Professores que possuem curso de Licenciatura



Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Por conseguinte, quase a totalidade dos docentes (97,7%) também fez a Licenciatura, estando, dessa forma de acordo com a legislação educacional no que se refere à formação necessária para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Aliado a esse aspecto, verificamos que o curso frequentado pela maioria dos licenciados foi o curso de Pedagogia (80,9% de respostas). Outros 8,5% docentes indicaram ter frequentado o curso de Licenciatura em Letras. Já os cursos de Pedagogia Cidadã, Educação Física, Matemática, e Ciências/Matemática apresentam 2,1% de resposta cada, conforme apresentamos na Tabela 15.

Tabela 15 – Curso de Licenciatura frequentado pelos professores

Curso de Licenciatura que frequentou	Frequência	%
Pedagogia	38	80,9
Letras	4	8,5
Pedagogia Cidadã	1	2,1
Educação Física	1	2,1
Matemática	1	2,1
Ciências/Matemática	1	2,1
Não respondeu	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Acrescenta-se à discussão sobre a formação o ano de conclusão do curso de Licenciatura frequentado pelos professores. Constatamos que 42,5% do total de 47 docentes de nossa pesquisa concluíram seu curso de Licenciatura entre os anos de 2002 e 2006 (Tabela 16).

Tabela 16 – Ano de conclusão do curso de Licenciatura

Ano de conclusão do curso de Licenciatura	Frequência	%
Entre 1992 e 1996	6	12,8
Entre 1997 e 2001	10	21,3
Entre 2002 e 2006	20	42,5
Entre 2007 e 2011	8	17,0
Entre 2012 e 2016	1	2,1
Não respondeu à questão	2	4,3
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Se considerarmos que o maior número de professores de nossa pesquisa concluiu o curso de Licenciatura entre os anos de 2002 e 2006, notamos que há uma busca pela adequação da formação de docentes em relação à política educativa que dispõe sobre a formação em curso superior de Licenciatura, conforme já afirmamos anteriormente.

Já na Tabela 17 apresentamos dados que dizem respeito ao tipo de instituição em que os docentes cursaram a Licenciatura: 61,7% estudaram em Instituições de Ensino Superior Pública, enquanto que 36,2% afirmaram ter cursado a Licenciatura em Instituições de Ensino Superior Privada.

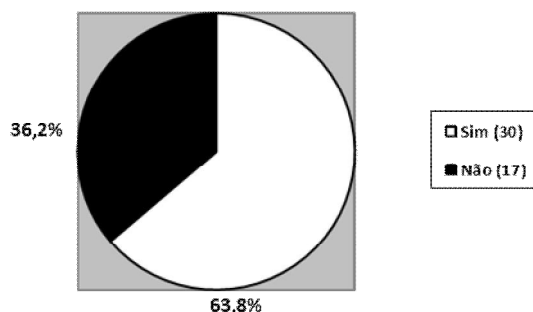
Tabela 17 – Tipo de instituição de Ensino Superior em que cursou a Licenciatura

Tipo de Instituição de Ensino Superior em que cursou a Licenciatura	Frequência	%
Instituição de Ensino Superior Pública	29	61,7
Instituição de Ensino Superior Privada	17	36,2
Não respondeu à questão	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Embora o maior percentual de professores afirme ter estudado em cursos de Instituições de Ensino Superior Públicas, é necessário observar também que o número de docentes que afirmaram ter cursado sua Licenciatura em Instituições de Ensino Superior Privadas é significativo. Esse dado leva-nos a refletir sobre o avanço das Instituições Privadas de nível superior em nosso país, aspecto também presente na pesquisa da UNESCO (2004) segundo a qual, o percentual de docentes formados em instituições privadas de nível superior chega a 49,8% dentre os docentes daquele estudo.

Ainda no que se refere à formação docente, nossa pesquisa evidencia que, 63,8% dos professores afirmaram possuir curso de Pós-graduação. Pensando a respeito da importância que a formação continuada assume com vistas à constituição da identidade docente e do desenvolvimento profissional, esse dado indica uma postura de engajamento a favor da própria “profissionalidade” docente, a qual pode refletir no desempenho de seu papel.

Figura 6 - Professores que possuem curso de Pós-Graduação

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Ainda a respeito da formação, ressaltamos por intermédio da Tabela 18 a modalidade do curso em nível de Pós-Graduação frequentado pelos professores que, dentre

eles 34,0% cursaram na modalidade presencial, outros 29,8% o fizeram na modalidade semipresencial e à distância.

Tabela 18 – Modalidade do curso de Pós-Graduação frequentado

Modalidade do curso de Pós-Graduação	Frequência	%
Presencial	16	34,0
Semipresencial	10	21,3
À distância	4	8,5
Não se aplica	17	36,2
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Dos cursos de Pós-Graduação frequentados pelos docentes de nossa pesquisa, os maiores percentuais referem-se à cursos de especialização lato sensu, como por exemplo, Psicopedagogia (17,0%), Gestão Escolar (12,8%) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (6,4%). Apenas um dos sujeitos (2,1%) possui Pós-Graduação stricto sensu em nível de Mestrado na área da Educação.

Tabela 19 – Curso de Pós-Graduação frequentado

Curso de Pós-Graduação que frequentou	Frequência	%
Psicopedagogia	8	17,0
Gestão Escolar	6	12,8
Psicopedagogia Clínica e Institucional	3	6,4
Orientação, Supervisão e Gestão Escolar	3	6,4
Educação Especial	3	6,4
Educação Infantil	2	4,3
Avaliação	1	2,1
Docência no Ensino Superior	1	2,1
Ensino do Texto	1	2,1
Mestrado em Educação	1	2,1
Metodologia do Ensino nas Séries Iniciais	1	2,1
Não se aplica	17	36,2
Total	47	100,0

Finalmente, apresentamos na Tabela 20 os tipos de instituição em que os docentes frequentaram o curso de Pós-graduação. As instituições de ensino superior privada apresentam 55,3% do total de respostas emitidas pelos docentes, enquanto que apenas 8,5% dos professores fizeram-no em Instituição de Ensino Superior pública.

Tabela 20 – Tipo de estabelecimento em que frequentou o curso de Pós-Graduação

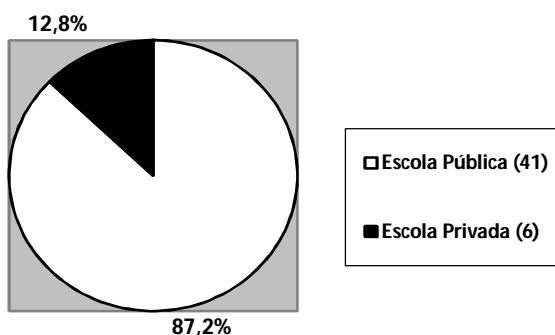
Tipo de Instituição	Frequência	%
Instituição de Ensino Superior Privada	26	55,3
Instituição de Ensino Superior Pública	4	8,5
Não se aplica	17	36,2
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

7.1.3 Dados acerca da atuação profissional

Dando continuidade ao estudo do perfil dos docentes de nossa pesquisa, demonstramos a seguir os dados a respeito de sua atuação profissional.

Na Figura 7, indicamos o tipo de escola em que os professores iniciaram sua carreira como docente. Um total de 87,2% começou a dar aulas em escolas públicas e 12,8% em escolas privadas. Esse dado é próximo ao que indica o estudo da UNESCO (2004), já que 70,4% dos docentes afirmaram ter iniciado sua carreira como professores em instituições públicas de ensino.

Figura 7 – Tipo de escola em que os professores iniciaram a carreira como docente

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

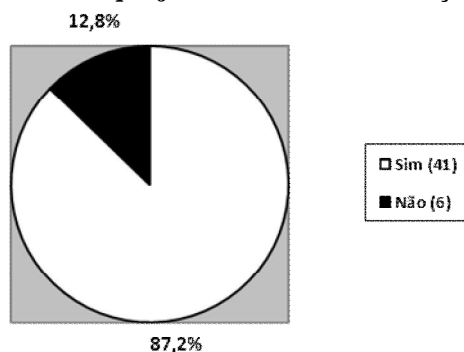
Conforme a Tabela 21, que mostra o tempo de experiência dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, notamos que o maior percentual (27,6%) foi o de professores que tem de 13 a 16 anos de experiência. Observamos que 45% dos docentes tem de 1 a 12 anos de experiência no magistério, tratando-se portanto de uma população jovem.

Tabela 21 – Tempo de experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Tempo de Experiência como professora dos anos Iniciais do Ensino Fundamental	Frequência	%
1 a 4 anos	8	17,0
5 a 8 anos	7	15,0
9 a 12 anos	6	13,0
13 a 16 anos	13	27,6
17 a 20 anos	6	13,0
21 a 24 anos	4	8,5
25 a 28 anos	3	6,0
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A partir do nosso questionário obtivemos ainda resultados sobre a quantidade de docentes que atuaram na Educação Infantil. Conforme a Figura 8, entre os professores pesquisados 87,2% já lecionaram na Educação Infantil e apenas 12,8% não ministraram aulas nesse nível de ensino.

Figura 8 – Professores que já lecionaram na Educação Infantil

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

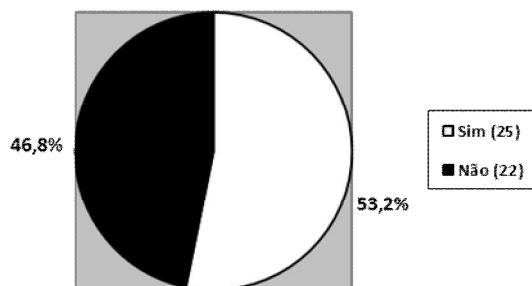
Aliados aos dados sobre a atuação dos professores na Educação Infantil, apresentamos na Tabela 22 o tempo de atuação dos docentes nessa modalidade de ensino. O maior percentual (51,0%) localizou-se de 1 a 4 anos, seguido do período de atuação de 5 a 8 anos com 21,3% do total de respostas.

Tabela 22 – Tempo de experiência como professor da Educação Infantil

Tempo de Atuação na Educação Infantil	Frequência	%
6 meses	2	4,3
1 a 4 anos	24	51,0
5 a 8 anos	10	21,3
9 a 12 anos	5	10,6
Não se aplica	6	12,8
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Outro dado, a nosso ver significativo para caracterizarmos o perfil dos professores de nossa pesquisa, refere-se ao número de escolas onde atuavam. Conforme a Figura 9, o número de profissionais que atuavam em outras instituições de ensino é de 53,2% do total de professores.

Figura 9 – Professores que trabalham em outra escola além desta

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Apresentamos na Tabela 23 o número de professores que realizavam outra atividade remunerada além da docência. A esse respeito, 6,4% dos professores pesquisados se manifestaram indicando que realizavam outra atividade remunerada além do magistério.

Tabela 23 – Professores que realizam outro trabalho remunerado além da atividade docente

Realiza outro trabalho remunerado?	Frequência	%
Não	43	91,5
Sim	3	6,4
Não respondeu à questão	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Somando a frequência de 25 docentes (53,2%) que afirmaram trabalhar em outra escola, junto aos 3 docentes (6,4%) que indicaram realizar outra atividade remunerada além da docência, chegamos ao percentual de 59,6% de professores que não se dedicam exclusivamente a uma instituição de ensino. Esse dado aponta para a questão da desvalorização dos profissionais, principalmente salarial. Além disso, o acúmulo de tarefas, a nosso ver pode comprometer o bom desempenho do papel do professor. Assim, concordamos com Almeida (2004, p. 108) quando afirma que “[...] é necessário um processo que ressignifique a condição docente, promovendo a melhora do estatuto profissional e das condições de vida e de trabalho dos professores”.

A nosso ver, é importante conhecer também a situação funcional dos professores de nossa pesquisa. Nesse sentido, apresentamos na Tabela 24 qual a situação funcional que os docentes se encontram no município de Regente Feijó, no qual um total de 89,4% dos professores pesquisados são efetivos concursados.

Tabela 24 – Atual situação funcional como docente em Regente Feijó

Atual situação funcional como docente em Regente Feijó	Frequência	%
Efetivo Concursado	42	89,4
Contrato Temporário	4	8,5
Contrato CLT	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Uma análise comparativa entre nossa pesquisa e o estudo realizado pela UNESCO, leva-nos à compreensão de que há grande preocupação do poder público com a educação, pois também entre os sujeitos do referido estudo, 66,1% de docentes são efetivos concursados.

Para finalizar a análise do perfil dos docentes de nossa pesquisa, apresentamos a Tabela 25 que indica a carga horária de trabalho semanal dos professores. Destacamos que, para 38,3% deles a carga horária de trabalho semanal é de 30 horas, observamos também que 42,6% afirmaram trabalhar por 60 horas semanais ou mais, chegando a um total de 66 horas.

Tabela 25 – Carga horária de trabalho semanal

Carga horária total de trabalho semanal	Frequência	%
25 horas semanais	1	2,1
30 horas semanais	18	38,3
32 horas semanais	1	2,1
40 horas semanais	2	4,3
49 horas semanais	1	2,1
50 horas semanais	2	4,3
56 horas semanais	1	2,1
57 horas semanais	1	2,1
60 horas semanais	10	21,3
62 horas semanais	1	2,1
63 horas semanais	6	12,8
65 horas semanais	1	2,1
66 horas semanais	2	4,3
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Almeida (2004, p. 172), pondera alguns elementos que compõem as condições de trabalho docente nas últimas décadas, dentre eles, a autora ressalta que a “Jornada de trabalho não contempla as necessidades dos professores e reforça o trabalho individual”. De acordo com Almeida (2004, p. 172-3),

[...] a elevada carga de trabalho semanal, fruto da pauperização e da intensificação do trabalho docente, faz com que os professores atuem de maneira dispersa, trocando de escolas e de classes a todo momento. Não há tempo para a organização do trabalho, para o estudo e muito menos para atuações coletivas, acabando por fortalecer o isolamento dos professores. Eles não têm tempo para o convívio com colegas e para atuar em projetos ou atividades interativos;

Além disso, considerar a elevada carga horária de trabalho semanal desenvolvida pelos professores leva-nos a refletir a respeito das condições de trabalho docente, bem como suscita questões relacionadas ao tempo dedicado para o estudo, para a participação em atividades culturais, dentre outras atividades que em decorrência da ausência de tempo “ocioso” não são realizadas.

Caracterizar o perfil dos professores de nossa pesquisa foi fundamental como ponto de partida para tratarmos a análise das representações sociais dos docentes sobre

seu papel e de suas dificuldades em desempenhar seu papel qualitativamente na escola pública de hoje.

Compartilhamos das justificativas apresentadas pela UNESCO (2004, p. 170), acerca da compreensão da população estudada

Compreender quem são esses professores e em que condições se fazem professores é fundamental, para contribuir na construção de paradigmas que possam estabelecer novas exigências e responsabilidades, rompendo com estigmas e estereótipos e aproximando o ofício do magistério do tempo e do espaço de hoje. (UNESCO, 2004, p. 170)

Em síntese, praticamente todos os resultados que obtivemos foram semelhantes ao apontado no relatório da UNESCO (2004).

Ficou evidente que a quase totalidade dos participantes do nosso estudo é do sexo feminino, confirmando o processo de “feminização” da profissão, sobremaneira daqueles que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; metade deles estava na faixa etária de 37 a 51 anos de idade, embora tenha sido expressivo o percentual de docentes com menos de 36 anos que estão dando aula. Cerca de 70,0% eram casados e/o viviam união conjugal consensual; e uma porcentagem semelhante de docentes vive em família nuclear constituída, ou seja, esposa, esposa e filhos morando juntos.

Além disso, aproximadamente 70,0% declararam que alguns membros da família se dedicam também à docência; a maioria dos pais e mães desses profissionais era analfabeta ou não chegaram a completar o Ensino Fundamental. Quanto à escolaridade dos cônjuges, a maioria apresentou nível de escolaridade maior do que a dos pais dos pesquisados.

A renda familiar mensal da maioria dos docentes pesquisados era o equivalente a entre três a cinco salários mínimos, conforme valor de 2012. Quase a totalidade dos professores, apesar de terem essa renda, se concebeu como pertencente à classe média e a média baixa. Além disso, a quase totalidade dos participantes considerou que apresentava uma situação econômica igual (em torno de 30,0%) ou superior (cerca de 50,0%), se comparada a dos seus pais.

Em torno de 70,0% dos docentes tinham filhos, que estudavam em escolas públicas ou maior parte tinha frequentado este tipo de estabelecimento. Praticamente todos os docentes não participavam de eventos culturais. Quando o fizeram, foram algumas vezes por ano ou no passado que visitaram a museus, shows de música popular ou sertaneja e frequenta a danceterias, bailes e bares com músico ao vivo. Contudo, em relação às atividades didático-culturais, a maioria dos docentes disse que costumava participar de seminários e cursos de

curta duração, ler revistas especializadas na área e fotocópias de materiais da área, frequenta a biblioteca e tira fotografias habitualmente.

São poucos os participantes que estão filiados aos partidos políticos e/ou fazem parte de associações profissionais, culturais, filantropias e esportivas.

Com relação à formação escolar e profissional detectamos que a quase totalidade dos sujeitos cursou o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas; cerca de 80,0% do total de respondentes realizaram curso de Magistério em nível Médio. Além disso, a quase totalidade cursou, em nível superior, a Licenciatura em Pedagogia presencial, sendo que a maioria o fez em faculdade pública.

Dos sujeitos pesquisados, 63,8% informaram ter feito Pós-Graduação, aproximadamente 40,0% deles o cursaram em Psicopedagogia (média de 360 horas) em instituições particulares de ensino superior.

Do total de docentes pesquisados, 27,7% estão ministrando aulas no Ensino Fundamental há menos de sete anos. Cerca de 30,0% trabalham entre 8 e 14 anos e 15 e 21 anos. Além disso, mais de 80,0% dos professores já lecionaram na Educação Infantil.

Aproximadamente metade sujeitos ministrava aula em outra escola, sendo que a quase totalidade o faz na rede municipal.

A quase totalidade dos professores são efetivos concursados, e a carga horária de trabalho semanal é basicamente era de 30 horas para metade dos pesquisados, nos quais grande número de docente ministrava 60 horas ou mais de aulas por semana.

7.2 Dados sobre as representações sociais dos professores pesquisados a respeito de seu papel na escola pública atual

Apresentamos, a seguir os dados referentes às representações sociais dos professores a respeito de seu papel no passado e nos dias atuais, bem como as justificativas para suas escolhas.

O Quadro 4 indica o resultado do EVOC em relação à expressão “Papel do professor no passado”. Diante da expressão, os sujeitos de nossa pesquisa emitiram um total 182 palavras, sendo 90 diferentes.

Quadro 4 – Frequência de palavras evocadas, a partir da expressão “Papel do Professor no Passado”, na opinião dos professores pesquisados

	OME < 2,5		OME ≥ 2,5	
F > = 15	1º quadrante		2º quadrante	
	Autoritário	22 1,773		
F < = 5/ < 14	3º quadrante		4º quadrante	
	Disciplina	11 2,273	Detentor do saber	9 2,667
	Rígido	5 1,600	Respeito	8 3,000
	Tradicional	13 2,231	Valorizado	6 2,500
	Transmissor	12 1,667		

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

F = Frequência **OME** = Ordem de menor evocação

A palavra “autoritário”, presente no primeiro quadrante, refere-se ao núcleo central da representação social dos docentes sobre o papel do professor no passado. O terceiro e o quarto quadrante apresentam como elementos periféricos as palavras “disciplina”, “rígido”, “tradicional”, “transmissor”, “detentor do saber”, “respeito” e “valorizado”.

Verifica-se que o segundo quadrante não apresenta palavras para completar os elementos periféricos das representações sociais dos docentes sobre seu papel no passado. Recorrendo à Teoria das Representações Sociais para explicar tal fenômeno, destacamos que é possível dentro de uma população relativamente homogênea haver duas ou várias populações, que por sua vez,

[...] podem ter, a respeito de um objeto dado, uma mesma representação (isto é, um mesmo núcleo central da representação) e, por motivos circunstanciais (em particular, as práticas individuais), esquemas periféricos ativados desigualmente, logo, discursos diferentes (FLAMENT, 2001, p. 183).

Nesse sentido, entendemos que diante da expressão “papel do professor no passado” os sujeitos de nossa pesquisa emitiram variadas palavras que diluíram elementos periféricos se considerarmos a ordem de menor evocação estabelecida e o pequeno número de sujeitos pesquisados.

Situação semelhante observamos na pesquisa coletiva intitulada “Desenvolvimento profissional do gestor escolar na perspectiva da pesquisa-ação: das

representações à reorganização escolar⁸”, que tem como objetivo aprimorar a formação dos gestores escolares da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

A referida pesquisa realizada com 35 diretores associados à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente apresenta, dentre outros resultados, as palavras evocadas diante do termo “Diretor”. O primeiro quadrante é constituído das palavras “sobrecarregado” e “mediador-conflitos”, o segundo quadrante encontra-se vazio, como em nossa pesquisa, o terceiro quadrante apresenta as palavras “burocracia”, “desvalorizado”, “cansado” “desmotivado” e “mediador”, seguido do quarto quadrante com as palavras “comprometido”, “líder” e “administrador”.

Para explicar a ocorrência do quadrante vazio, as autoras pontuam que esse fenômeno “[...] revela o número pequeno de palavras repetidas e frequência insuficiente para compor elementos centrais e periféricos das representações do termo indutor DIRETOR”. (LEITE, MENIN, AZEVEDO, ZECHI, 2013, p. 12787)

O mesmo ocorre em nosso estudo, pois visualizamos um reduzido número de palavras que se repetem ao tratarmos tanto do “Papel do professor no passado” quanto ao nos referirmos ao “Papel do professor hoje”, o que favoreceu para que o segundo quadrante fique vazio.

Para compreensão mais precisa a respeito da representação social sobre o papel do professor no passado, solicitamos que os docentes justificassem a escolha da palavra citada como a mais importante. Em relação à palavra “autoritário”, os professores justificaram o seguinte:

Quadro 5 - Justificativas para a escolha da palavra “autoritário” como a de maior importância em relação ao papel do professor no passado

Categorias	Freq.	%
1 - Porque o professor do passado era autoritário e o aluno submisso	2	40,0
2 - Porque o professor do passado se caracterizava por seu autoritarismo	1	20,0
3 - Porque o professor do passado era autoritário em relação à disciplina e obediência	1	20,0
4 - Porque o professor do passado era considerado “dono do saber” e era respeitado	1	20,0
Total de respostas	5	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

⁸ Esta pesquisa está vinculada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação, com sede na Fundação Carlos Chagas/SP.

Ao justificar sua escolha para a palavra “autoritário” como a mais importante dentre as evocadas sobre o “papal do professor no passado”, 40,0% do total de respostas emitidas pelos docentes levaram à construção da categoria de número 1: “*Porque o professor do passado era autoritário e o aluno submisso*”. Esta categoria foi elaborada a partir da fala dos sujeitos 13 e 42, conforme transcritas abaixo:

Porque a educação retratava o autoritarismo do docente e consequentemente submissão do aluno. (Sujeito 13)

Porque só a palavra dele que bastava, ninguém podia questionar nada, tinha que seguir suas regras, sem questioná-las. Ele sabia mais, e os alunos tinham que aceitar. (Sujeito 42)

Já a categoria de número 2: “*Porque o professor do passado se caracterizava por seu autoritarismo*”, representada por 20,0% do total de respostas pode ser ilustrada a partir da transcrição abaixo:

Porque o professor de alguns anos atrás era muito autoritário. (Sujeito 12)

Além disso, elaboramos com base em 20,0% do total de respostas a categoria de número 3 “*Porque o professor do passado era autoritário em relação à disciplina e obediência*”. A seguir transcrevemos a resposta que levou à criação da referida categoria:

Em relação à disciplinabilidade, à obediência. (Sujeito 19)

Por fim, também representada por 20,0% do total de respostas temos a categoria de número 4 “*Porque o professor do passado era considerado “dono do saber” e era respeitado*”. Essa categoria foi elaborada em função da seguinte resposta:

Escolhi a palavra “Autoridade”, pois creio que no passado o professor era tido como o “dono do saber” e com isso não era questionado e também era respeitado pelo que fazia, estando correto ou não. (Sujeito 31)

A análise dos Quadros 4 e 5 leva-nos a refletir sobre o caráter tradicional que caracterizava o desenvolvimento do papel de alguns docentes tanto no passado quanto nos dias de hoje.

É muito frequente no imaginário dos professores a confusão entre a autoridade que deve perpassar a sua prática e o caráter autoritário que delega ao docente o poder de se sobrepor arbitrariamente aos educandos. Conforme aponta Novais (2004, p.17)

[...] tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno se cala não por crer na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário. Dessa forma a relação professor-aluno vai se enfraquecendo diariamente nessa batalha desigual, onde o primeiro tem todas as armas contra o segundo.

O autoritarismo exercido em quaisquer situações nega o outro e sua liberdade (FREIRE, 2010) e tende a impor uma relação hierárquica pautada na crença da superioridade. Nesse sentido, em uma relação autoritária,

Sua característica principal é que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditarem na autoridade docente, mas sim porque são obrigados, não têm escolha, ou seja, obedecem, mas não respeitam, gerando assim um círculo vicioso: os estudantes não respeitam o professor, que se torna mais autoritário e utiliza mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e conseqüentemente menos respeito por parte dos alunos. (NOVAIS, 2004, p. 21).

Se almejamos constituir o ambiente escolar em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento pautado no respeito mútuo (FREIRE, 2010) é necessário rejeitar o autoritarismo e compreender que “[...] a autoridade enquanto valor, uma garantia, de liberdade, é constituída e necessita ser aceita e não imposta, estando relacionada com liderança, na qual o líder é aquele que se propõe e é aceito por seu grupo” (NOVAIS, 2004, p. 27).

Todavia, Novais (2004, p. 29) evidencia que

[...] muitos professores têm dificuldade de abandonar a postura de centro todo-poderoso e onisciente dentro da classe. Assim, acreditam que, opor possuírem tradicionalmente o papel central no processo de ensino-aprendizagem e por exercerem a função pedagógica de determinar normas

de conduta e o que será feito em sala, que não necessitam ouvir seus alunos. Para esses professores, os alunos não têm a permissão para expressarem suas opiniões e suas dúvidas, ou seja, eles silenciam seus aprendizes, uma vez que não permitem que pensem por si próprios, mas sim os obrigam a repetir a fala do mestre, do livro didático, ou da instituição. Desta forma, eles não exercem a autoridade que sua função pressupõe, mas acabam sendo autoritários, percebendo e admitindo somente o seu ponto de vista.

Assim, acreditamos que a superação desta visão redutora do papel do professor, marcado pelo autoritarismo, pela imposição da disciplina a todo custo, imerso na concepção de detenção de conhecimentos e de transmissão de conteúdos, implica a compreensão acerca da autoridade exercida pelos docentes.

Portanto, é indispensável frisar que a autoridade docente só será garantida se houver clareza dos propósitos da interação, tanto para professores quanto para alunos; numa nítida percepção dos papéis e das atribuições inerentes a cada parte envolvida [...] e, principalmente, um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que conhecendo sua realidade, se disponham a muda-la. (NOVAIS, 2004, p. 29-30).

Entendemos assim, que as representações sociais dos docentes sobre o “papel do professor no passado” estão marcadas pelo caráter do autoritarismo que perpassava as práticas de outrora e que, de certa forma, possibilitam a compreensão de como os docentes atuavam.

Com relação ao estudo das representações sociais do papel do professor hoje, foram emitidas 183 palavras, sendo 108 delas diferentes.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da evocação de palavras para a expressão “Papel do professor hoje”.

Quadro 6 – Frequência de palavras evocadas a partir da expressão “Papel do Professor Hoje”, na opinião dos professores pesquisados

		OME < 2,5		OME >= 2,5	
F >= 15	1º quadrante			2º quadrante	
	Mediador	20	1,450		
F <= 4/ < 14	3º quadrante			4º quadrante	
	Afetivo	4	2,250	Amigo	4 3,000
	Dinâmico	4	1,750	Aprendizagem	4 2,750
	Educador	4	1,750	Compromisso	7 2,857
				Flexível	5 2,800

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

F = Frequência **OME** = Ordem de menor evocação

Observamos no primeiro quadrante, a palavra “mediador” constituindo o núcleo central da representação. Os elementos periféricos apontados no terceiro e quarto quadrante foram “afetivo”, “dinâmico”, “educador”, “amigo”, “aprendizagem”, “compromisso” e “flexível”.

Assim como no Quadro 4 que apresenta as palavras evocadas a partir da expressão “papel do professor no passado”, o Quadro 6 referente as palavras evocadas diante da expressão “papel do professor hoje” apresenta seu segundo quadrante em branco. Conforme pontuamos anteriormente, esse fenômeno pode ser explicado pelo fato de que os sujeitos da mesma população, embora compartilhem da mesma representação social sobre determinado objeto, têm discursos diferentes que se diluem de modo que os elementos periféricos comparecem em apenas alguns quadrantes.

A seguir, a fim de compreendermos a palavra “mediador” que definiu o núcleo central das representações sociais dos professores sobre o papel docente nos dias de hoje, apresentamos as justificativas apresentadas pelos professores pesquisados.

Quadro 7 – Justificativas para a escolha da palavra “mediador” como a de maior importância em relação ao papel do professor hoje

Categoria	Freq.	%
1 - Porque o professor hoje deve não apenas transmitir conhecimentos, mas indicar caminhos que levem à resolução de problemas.	3	33,3
2 - Porque o professor hoje deve, por meio da mediação, integrar os saberes existentes dentro e fora da escola.	3	33,3
3 - Porque o professor hoje tem o papel de mediar o processo de aprendizagem contribuindo para que o aluno construa o conhecimento.	2	22,2
4 - Porque o professor hoje, pelo fato de ser mais experiente, deve mediar as ações.	1	11,1
Total de respostas	9	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Dentre as justificativas apresentadas para a palavra “mediador” conforme demonstrado no Quadro 7, notamos que 33,3% dos docentes que a emitiram justificaram que utilizaram essa palavra “*Porque o professor hoje deve não apenas transmitir conhecimentos, mas indicar caminhos que levem à resolução de problemas.*” As respostas dos docentes, base para a criação desta categoria foram:

Por acreditar que o professor não deve apresentar o conteúdo pronto, mas indicar o caminho, mediando com situações-problemas que levem ao conflito e a resolução do problema, consequentemente a aprendizagem. (Sujeito 1)

Escolhi esta palavra pois [...]o professor é chamado a não apenas transmitir, mas sim permitir que o aluno pense e repense naquilo que ele aprende e como ele vai usar na sociedade. (Sujeito 26)

O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, deve ser um mediador e levar em conta o que e como o aluno aprende. (Sujeito 38)

Outros 33,3% dos docentes justificaram a palavra “mediador” afirmando que “o professor hoje deve, por meio da mediação, integrar os saberes existentes dentro e fora da escola” (categoria 2):

Porque nos dias atuais, trabalhamos com uma gama de conhecimentos não só didáticos como tecnológicos e, é numa mediação eficaz que haverá a interação dos saberes dentro e fora da escola. (Sujeito 17)

O professor precisa ser um mediador entre o processo ensino aprendizagem, levando o aluno a perceber a importância de aprender e a maneira que se utilize o que o aluno traz de seu meio, transformando, aproveitando na aprendizagem. (Sujeito 30)

Hoje o professor busca saber os conhecimentos prévios de seus alunos para a partir daí planejar suas aulas, de modo a ampliar os conhecimentos de seus alunos. (Sujeito 36)

A terceira categoria “Porque o professor hoje tem o papel de mediar o processo de aprendizagem contribuindo para que o aluno construa o conhecimento” resulta de 22,2% do total de respostas emitidas. Apontamos a seguir as justificativas dos docentes para a escolha da palavra “mediador” como sendo o “papel do professor hoje”:

Porque sendo mediador o professor contribui para uma aprendizagem significativa, pois o aluno constrói o conhecimento. (Sujeito 19)

Porque o professor ajuda o aluno a chegar na construção do conhecimento, ele não dá nada pronto. (Sujeito 22)

Por fim, a categoria de número 4 “*Porque o professor hoje, pelo fato de ser mais experiente, deve mediar as ações*”, é composta por 11,1% do total de respostas e pode ser exemplificada a partir do seguinte posicionamento:

Aluno e professor falam a mesma língua, separado apenas pela vivência diferenciada, portanto, deve mediar ações o mais “vivido”.
(Sujeito 15)

Os Quadros 6 e 7 que se referem respectivamente à evocação de palavras diante da expressão “papel do professor hoje” e as justificativas dos docentes para a escolha da palavra “mediador” como a de maior importância em relação à mesma expressão, levam-nos a identificar o modo como os sujeitos de nossa pesquisa representam diferentemente o papel docente nos dias de hoje, se comparado ao seu papel no passado.

Se ao tratar sobre o papel do professor no passado a representação social dos sujeitos de nossa pesquisa apresentou características mais negativas sendo compreendido como um papel autoritário, permeado por atitudes rígidas, concepções de detenção de saberes e transmissão de conteúdos, ao contrário, o papel docente hoje é representado com características mais positivas, sendo entendido como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, demonstrou envolver uma postura flexível, comprometida e marcada por uma relação afetiva.

Quando afirmamos que os docentes apresentam uma representação social permeada por características mais positivas em relação ao papel do professor nos dias atuais, como de mediador, estamos considerando as contribuições de Rios (2001, p. 70) para a qual

[...] na relação professor-aluno, educador-educando, o que se visa é a aquisição do conhecimento. E este é sempre a relação do sujeito com a multiplicidade de objetos com os quais se depara. Assim, professor e aluno são sujeitos conhecedores, e a tarefa do professor é estabelecer o diálogo do aluno com o real, não com ele, professor, especificamente. Porque é por meio da relação professor-aluno que o objeto que é o mundo é apreendido, compreendido e alterado, numa relação que é fundamental – a relação aluno-mundo -, propiciada pela relação professor-mundo.

Conforme já demonstramos, Freire (2010) desenvolve ideia semelhante ao considerar tanto o professor quanto o aluno como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, e ao destacar o papel do professor nas relações que se estabelecem no decorrer deste processo.

O professor então é responsável por mediar a relação entre o educando e o mundo. Para abordar esse aspecto, Rios (2001, p. 71) cita a seguinte metáfora utilizada por Chauí (1980, p. 39):

O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se na água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

Assim, acreditamos que o papel do professor como mediador é fundamental, uma vez que pode promover o contato do aluno com o mundo, com o conhecimento, provocando situações potenciais de conflito e, conseqüentemente, propiciando o desenvolvimento do aluno e o desvelamento do que se pretende conhecer. Além disso,

[...] para fazer o aluno entrar em contato com a água de modo eficiente e eficaz, o professor, se vai entrar junto com ele na água, tem de saber bem sobre a água, conhecer suas características, e saber fazer bem os movimentos que permitirão um contato que possa ser chamado de nado, de verdade. E precisa ter consciência do alcance, da responsabilidade de seu gesto para produzir um nadador (RIOS, 2001, p. 71).

Procurar compreender a grandeza e a complexidade do papel do professor a partir simplesmente do trecho em que Chauí (1980) aponta que o professor é “simples mediador”, de acordo com Rios (2001, p. 71) pode levar ao equívoco de pensar que ‘o aluno é o centro do processo’ e reduzir a relevância do papel do professor. “O que se quer, entretanto, a partir da diferença de papéis (porque os papéis de professor e de aluno são efetivamente diferentes), é garantir a especificidade e a efetivação dos papéis”. Considerado dessa maneira, “O papel do professor é mesmo mediador – é específica de seu papel a mediação entre aluno e saber sistematizado, cultura, realidade”.

No mesmo sentido, Charlot (2010, p. 28) nos alerta “Ensinar, é ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”.

A partir das respostas emitidas pelos docentes ao responderem qual sua compreensão, ainda durante o curso de formação inicial sobre o papel do professor, foram

elaboradas 18 categorias, conforme demonstramos no Quadro 8. Chamamos a atenção para as cinco primeiras categorias.

Quadro 8 – Como os docentes entendiam seu papel ainda durante o curso de formação inicial

Categorias	Freq.	%
1 - Papel de transmissora de conteúdos/conhecimentos	9	15,2
2 - Papel de ensinar	7	12,0
3 - Não compreendia qual o papel do professor	6	10,1
4 - Papel de mudar/transformar a realidade	5	8,5
5 - Papel de mediador/colaborador/facilitador	5	8,5
6 - Papel importante	5	8,5
7 - Papel de detentor de saber	3	6,0
8 - Papel de formar cidadãos críticos	2	3,3
9 - Papel de auxiliar o aluno a construir conhecimento	1	1,6
10 - Papel desafiante	1	1,6
11 - Papel de responsável pelas mazelas da educação	1	1,6
12 - Papel de cobrar que o aluno aprenda	1	1,6
13 - Papel de auxiliar o aluno a adquirir conhecimento	1	1,6
14 - Papel de educador	1	1,6
15 - Papel de responsabilidade	1	1,6
16 - Papel autoritário	1	1,6
17 - Papel de resolver problemas	1	1,6
18 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	8	13,5
Total de Respostas	59	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

No quadro acima, as categorias de número 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14 e 15 demonstram a proximidade existente entre a representação sobre o papel do professor nos dias atuais, outrora apontado como sendo de mediador, marcado pelo caráter afetivo, dinâmico, compromissado e flexível, e o entendimento dos sujeitos pesquisados sobre seu papel ainda durante o curso de formação inicial, os quais ressaltaram em grande medida o papel de transformar a realidade, de auxiliar o aluno a construir conhecimento, de constituir cidadãos críticos, entendido como sendo um papel importante, desafiante, de muita responsabilidade.

A categoria de número 1 “*Papel de transmissora de conteúdos/conhecimentos*” construída a partir de 15,2% do total de respostas aponta para uma visão redutora do papel do professor, compreendido como mero transmissor de

conhecimentos. Abaixo, exemplificamos a referida categoria com a transcrição das respostas de alguns sujeitos:

Entendia minha função apenas como mera transmissora de conteúdos. (Sujeito 10)

Eu acho que o papel do professor era transmitir o conhecimento. (Sujeito 21)

Entendia como um transmissor de conhecimento. (Sujeito 25)

Ao analisar tais repostas emitidas pelos sujeitos de nossa pesquisa, percebemos que se faz presente no imaginário dos docentes, desde o curso de formação inicial, algumas características da formação tradicional, quer dizer, de pensar sobre o papel do professor em uma perspectiva tecnicista, não levando os sujeitos a compreenderem de fato outros aspectos relevantes na formação dos educandos com vistas à atuação na sociedade para além do ensino dos conteúdos.

Outros 12,0% dos docentes percebiam que os professores tinham o “*Papel de ensinar*” (categoria 2):

Entendia que eu tinha a função de ensinar e esse “ensinar” refere-se aos conteúdos. Acreditava que isso era o mais importante, pois os conteúdos aprendidos na escola são necessários para a vida cotidiana. (Sujeito 6)

Que o professor precisava descobrir e construir todos os dias o seu conhecimento e buscar aprender e ensinar sempre. (Sujeito 29)

Aprender a ensinar de maneira correta o aluno. (Sujeito 39)

A partir do posicionamento dos docentes, notamos a relevância atribuída ao papel do professor como profissional responsável por ensinar aos alunos conteúdos que serão necessários à convivência em sociedade, bem como o entendimento do processo de ensino como via de mão dupla em que educadores e educandos aprendem, aspecto já abordado a partir das contribuições de Freire (2010).

Se comparada a concepção dos docentes exposta na primeira categoria em relação à segunda, quanto ao entendimento que tinham sobre o papel do professor durante o curso de formação inicial, sobreleva-se que existe certa diferença, visto que, o segundo grupo de sujeitos considera a importância do ensino de conteúdos para a vivência dos alunos, além

disso, o papel docente tem destaque para o aspecto da própria aprendizagem do professor. Ao tratar sobre o ensino dos conteúdos Luckesi (2010, p. 50) ressalta:

[...] sejam quais forem os conteúdos, eles deverão estar a serviço da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento do educando. Isso significa, de um lado, que a aprendizagem desses conteúdos devem servir à constituição e/ou restauração do educando como ser humano individualizado e como cidadão, a serviço de si e do outro. Aprender os conteúdos não deve ter como objetivo responder provas, obter notas e preparar-se para o vestibular ou coisa semelhante. Aprender os conteúdos é um recurso de autoformação, na personalidade e no ser de cada um.

Já a categoria de número 3: “*Não compreendia qual o papel do professor*” foi apresentada em 10,1% do total de respostas. O posicionamento de alguns dos sujeitos é explicitado a partir da transcrição de suas respostas:

Não tinha noção do que realmente é ser professor. (Sujeito 22)

No início, ainda não tinha muito entendimento de como seria o meu papel enquanto professora. (Sujeito 24)

Eu não entendia muito bem, tinha meus anseios, mas não sabia bem o que fazer com eles. (Sujeito 34)

Ao pontuar que não compreendiam seu papel como docente, os sujeitos de nossa pesquisa levaram-nos a pensar a polêmica questão da formação profissional já discutida no capítulo 4, sobre a fragilidade dos cursos de formação inicial que não propiciam aos futuros professores compreender a relevância de seu papel na escola pública. Conforme ressalta Leite (2011, p. 37)

[...] vários estudos têm mostrado que, nas diversas instituições formadoras, os profissionais professores não estão sendo adequadamente formados nem vêm recebendo preparo suficiente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, tampouco para assumir as novas atribuições que deles passam a ser cobradas nos dias de hoje.

A não compreensão dos docentes sobre seu papel na escola pública de hoje pode se relacionar também à questão dos estágios que, por muitas vezes não se constituem em espaços formativos de fato, capazes de aproximar a teoria trabalhada nos cursos de formação à prática desenvolvida no interior do ambiente escolar, ou seja,

O modelo em que tradicionalmente os estágios são desenvolvidos nos cursos de formação de professores não tem, pois, possibilitado a análise crítica da prática docente em sala de aula, nem mesmo a construção de uma atitude docente que supere a cultura escolar ainda carregada dos vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação (LEITE, 2011, p. 46).

Em seguida, temos a categoria de número 4: “*Papel de mudar/transformar a realidade*”, elaborada a partir de 8,5% do total de respostas como as que transcrevemos a seguir:

[...] compreendia que estava ingressando para ser transformador e conquistador. (Sujeito 3)

Sempre acreditei que a maior função era o papel de transformador da realidade. (Sujeito 15)

Achava que ia mudar o mundo, que ia revolucionar o ensino [...] (Sujeito 38)

O caráter transformador presente no posicionamento desses sujeitos de nossa pesquisa constitui-se aspecto positivo na compreensão sobre o papel docente. Compreendemos que o compromisso político e social dos docentes deve ultrapassar a concepção fortemente arraigada no imaginário de muitos professores de que seu papel é meramente transmitir conhecimentos.

Nessa perspectiva, defendemos a importância de adotarmos uma postura comprometida com a classe popular que propicie aos futuros professores refletir, questionar, se posicionar diante de diversas situações encontradas na escola e agir no contexto em que estão inseridos com vistas a sua transformação.

Também com 8,5% do total de respostas temos a categoria 5 “*Papel de mediador/colaborador/facilitador*”. Abaixo apresentamos algumas respostas que exemplificam a elaboração dessa categoria para elucidar o papel docente durante o curso de formação inicial:

Como mediador entre o conhecimento e o aluno. (Sujeito 5)

Como colaborador no projeto ensino-aprendizagem. (Sujeito 7)

Durante o Curso Superior, a ideia era de mediador, facilitador do conhecimento e processo de aprendizagem dos alunos. (Sujeito 13)

Assim, essa opinião que os professores possuem desde o período de realização do curso de formação inicial coincide com o núcleo central da representação social sobre o papel do professor nos dias de hoje.

Conforme já ressaltamos, no processo de mediação os docentes cumprem importante papel, já que são responsáveis por aproximar os educandos da cultura, dos conhecimentos, do mundo e dos conflitos que o envolvem. Essa condição implica portanto, que os professores estejam preparados para exercer qualitativamente seu papel.

Os sujeitos de nossa pesquisa foram questionados se mudaram de opinião em relação à compreensão que tinham sobre seu papel durante o curso de formação inicial. Na Tabela 26, identificamos que 28% deles alteraram seu ponto de vista a esse respeito, enquanto que 18% permaneciam com a mesma concepção acerca do papel docente.

Tabela 26 – Professores que mudaram de opinião em relação à maneira como entendiam seu papel como docentes ainda durante o curso de formação inicial

Categorias	Frequência	%
Sim	28	59,6
Não	18	38,3
Respostas que não apresentaram sim e não	1	2,1
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Foram elaboradas 18 categorias a partir do posicionamento dos professores que justificaram sua mudança de opinião e 12 categorias que justificaram a não mudança de opinião dos docentes acerca do entendimento que tinham sobre seu papel durante o curso de formação inicial (APÊNDICE C).

Ao justificarem a mudança de opinião sobre o modo como entendiam seu papel ainda durante o curso de formação inicial e como o entendem hoje, os docentes de nossa pesquisa afirmaram que atualmente compreendem que seu papel é buscar formação (16,0%), enfrentar dificuldades (8,0%), valorizar os alunos e seus conhecimentos (8,0%), papel de educar (8,0%), ir além do domínio e do ensino de conteúdos (8,0%), compreendem que desempenham um papel que exige responsabilidade (5,0%), papel de mediador/articulador (5,0%).

Além disso, para os docentes de nossa pesquisa seu papel hoje é desafiar os alunos a pensar, a questionar e a construir conhecimentos (5,0%), tem o papel de compreender aquilo que faz, seus objetivos (5,0%), de acompanhar os avanços dos alunos (5,0%),

compreendem que seu papel está marcado pela afetividade (5,0%). Ademais, eles devem assumir o papel de cuidadores (3,0%), tem o papel de utilizar diferentes estratégias (3,0%), de construir valores (3,0%), de ser observador (3,0%), e papel de pesquisador (3,0%).

Para explicar a mudança de opinião dos docentes sobre seu papel em relação à compreensão que tinham durante o curso de formação inicial, temos a categoria de número 1 “*Porque o papel do professor é buscar formação*” com 16,0% do total de respostas. O posicionamento dos docentes pode ser demonstrado a partir das seguintes transcrições:

[...] pois, ser professor é sinônimo de estudo e dedicação. (Sujeito 2)

Durante o percurso de atuação descobri que ser professor é uma das profissões mais gratificantes, não em termos de salário, mas sim em termos de formação acadêmica. (Sujeito 22)

Porque hoje vejo que o professor assim como o aluno está em constante aprendizagem. (Sujeito 31)

Já a categoria de número 2 “*Porque o papel do professor é enfrentar dificuldades*” é composta por 8,0% do total de respostas e pode ser elucidada a partir da seguinte transcrição:

Acho que está difícil “hoje” ser professor [...] (Sujeito 44)

Em terceiro lugar, os professores justificaram sua mudança de opinião em relação à compreensão que tinham sobre seu papel durante o curso de formação inicial da seguinte maneira: “*Porque o papel docente é valorizar o aluno e seus conhecimentos*”, conforme a categoria 3. Esse dado pode ser observado a partir da resposta de um dos sujeitos:

É preciso ver o aluno não como ouvinte e sim como uma pessoa individualizada, levando em consideração o meio em que vive e suas condições pessoais. (Sujeito 30)

Outros 8,0% do total de respostas emitidas pelos professores indicaram a mudança de opinião sobre o papel docente “*Porque o papel do professor é educar*” conforme consta na categoria de número 4. Demonstramos esse posicionamento pautando-nos em algumas respostas, como a apresentada a seguir:

Porque o papel do professor é ensinar, educar, envolver o aluno de forma global em todos os sentidos. (Sujeito 35)

Por fim, apresentamos a categoria de número 5 “*Porque o papel do professor não é apenas dominar e ensinar conteúdos*”, representada por 8,0% do total de respostas como justificativa dos docentes que afirmaram ter mudado de opinião em relação ao entendimento que tinham a respeito de seu papel ainda durante o curso de formação. O posicionamento dos docentes pode ser vislumbrado a partir da seguinte resposta:

Com a prática percebi que os conteúdos historicamente produzidos são importantes, mas há outros aspectos que devem ser ensinados e considerados na educação: a afetividade, o respeito ao próximo, os valores, a relação entre professor e aluno e deste com os demais colegas. (Sujeito 6)

Conforme já salientamos anteriormente, alguns docentes não mudaram de opinião a respeito da compreensão que tinham sobre seu papel durante o curso de formação inicial. Entre suas justificativas para não mudança de opinião encontra-se a busca por formação com vistas à melhoria do desempenho de seu papel, apontada por 23,0% dos docentes. Outro aspecto pontuado diz respeito à compreensão de que o professor tem o papel de mediar a relação entre os alunos e o conhecimento (9,0%), de enfrentar os desafios relativos à sua profissão (4,5%), à compreensão de que o papel do professor é ensinar (4,5%) também compareceu nas justificativas dos docentes, assim como a defesa de que os professores desempenham um papel de muita responsabilidade (4,5%).

Os professores afirmaram ainda que sempre entenderam que seu papel era de desafiar os alunos a pensar (4,5%), compreender aquilo que fazem (4,5%), assumir seu papel social (4,5%), buscar transformação (4,5%), e refletir sobre sua prática (4,5%).

A categoria de número 1 “*Porque o papel do professor é buscar formação*” apresenta o maior percentual 23,0% do total de respostas. Para exemplificar seguem alguns posicionamentos que a compõem:

Continuo gostando da minha profissão, buscando melhorar minha aprendizagem. (Sujeito 20)

Estamos sempre aprendendo. (Sujeito 33)

Acredito que é fundamental que o professor esteja sempre buscando mais aprendizado a fim de fazer o melhor. (Sujeito 41)

Na categoria de número 2, os docentes ratificaram que não mudaram de opinião em relação ao entendimento que tinham sobre o papel docente “*Porque o professor tem o papel de mediador/articulador entre o aluno e o conhecimento*”. Essa categoria é representada por 13,0% do total de respostas como a que destacamos a seguir:

Eu continuo alimentando a cada dia meu ideal de que através de mim, da convivência com meus alunos eu posso mediar os conhecimentos, unidos com a inter-relação. (Sujeito 11)

Na terceira categoria, elaborada a partir de 9,0% do total de respostas, os docentes afirmaram que não mudaram de opinião sobre a compreensão que tinham a respeito de seu papel em relação ao período de formação inicial “*Porque o papel do professor é respeitar/valorizar o aluno e seus conhecimentos*”. Visualizamos tal posicionamento com respostas como a que transcrevemos abaixo:

[...] e para ensinar é preciso ser humilde respeitar os conhecimentos dos alunos para aprender com eles. (Sujeito 33)

A categoria de número 4, com 4,5% do total de respostas que explica a manutenção da opinião dos docentes sobre a compreensão que tinham de seu papel durante o curso de formação inicial da seguinte maneira: “*Porque o papel do professor é enfrentar desafios/dificuldades*”. A resposta a seguir ilustra essa categoria:

Em sala de aula todos os dias estamos aprendendo e enfrentando novos desafios. (Sujeito 33)

Finalmente, os professores afirmaram que não mudaram de visão a respeito de seu papel “*Porque o papel do professor é educar*”, conforme consta na quinta categoria representada também por 4,5% do total de respostas como a que transcrevemos na sequência:

Procuro ensinar da forma mais fácil possível para que eles assimilem melhor. (Sujeito 39)

Quando os docentes de nossa pesquisa se remetem à busca de formação como aspecto que caracteriza seu entendimento sobre o papel do professor, entendemos esse posicionamento de maneira positiva, principalmente se considerarmos que a construção da

escola pública de qualidade que desejamos requer, dentre outros fatores, atitudes qualitativas por parte de seus agentes, sobremaneira dos professores, o que implica, por outro lado, profissionais que compreendam a complexidade de seu papel, por isso buscam constantemente formação.

Pensar a formação de professores por vezes nos remete ao espaço da universidade, ou centros de formação. Entretanto, é importante considerarmos o próprio espaço escolar como ambiente propício à reflexão principalmente por apresentar os problemas reais aos quais os docentes estão expostos. Nesse sentido, os docentes transformam-se em pesquisadores de sua prática (FERRAZ, 2000) capazes de repensar e construir saberes que favorecem sua atuação. Conforme pontua Ferraz (2000, p. 64),

A partir da proposta de entender o papel crítico e reflexivo da sua atuação, o professor vai formulando perguntas constantes. Inúmeras interrogações vão sendo postas, impulsionando a reflexão e o (re) pensar sobre a sua prática. Por essa razão, o professor deve estar aberto às questões que vão surgindo, buscando incorporar novos questionamentos, revendo sempre as suas conclusões iniciais, que serão sempre provisórias.

O enfrentamento de desafios e dificuldades também emerge nas respostas dos docentes, quando explicam tanto a mudança como a não mudança em relação à compreensão que tinham durante o curso de formação inicial e que têm hoje sobre seu papel. Conforme já salientamos anteriormente, uma postura comprometida por parte dos docentes implica sua compreensão a respeito da complexidade de seu papel, dado que, é aí que reside a importância de sua atuação, acreditar e saber que, embora existam dificuldades, existem também possibilidades de mudança, de transformação (FREIRE, 2010).

Fica evidente a partir das justificativas apresentadas, que alguns docentes de nossa pesquisa, desde o curso de formação inicial até os dias de hoje, têm clareza de que seu papel é de respeitar e valorizar o conhecimento de seus alunos. O posicionamento dos professores relaciona-se à defesa de Freire (2010) sobre a relevância de que o professor reconheça e respeite os saberes de seus alunos, que sua prática permita a construção e reconstrução de novos saberes derivados daqueles constituem a própria formação do educando.

Além disso, outros aspectos que perpassam a compreensão dos docentes de nossa pesquisa a respeito de seu papel, desde o curso de formação inicial, referem-se à defesa de que o professor tem o papel de mediador/articulador e que o papel do professor não é apenas de dominar e ensinar conteúdos.

Relacionamos as duas justificativas, uma vez que, ao refletir sobre a complexidade inerente ao papel do professor, como profissional responsável não apenas por ensinar conteúdos, somos levados a pensar também na importância da mediação e da articulação que o professor deve executar entre os alunos e o conhecimento com o intuito de ultrapassar a concepção redutora de que seu papel é transmitir conteúdos já prontos, atribuindo novo significado a ele, engendrado por seu caráter político e social (FREIRE, 2010), capaz de transformar a realidade em favor da classe popular, enquadrando-se na perspectiva civil democrática (SINGER, 1996).

Ao comparar as categorias presentes no Quadro 8 que trata sobre o modo como os docentes entendiam seu papel ainda durante o curso de formação inicial em relação à Tabela 25, que indica a mudança ou não de opinião a respeito de seu entendimento acerca do papel do professor e as justificativas para mudança e não mudança de opinião dos docentes, entendemos que há por parte dos sujeitos pesquisados uma compreensão marcada por características mais positivas sobre seu papel mesmo em seu período de formação inicial. Por essa razão, um elevado número de sujeitos afirmou não ter mudado de opinião. Já aqueles que apresentavam uma visão, a nosso ver com características mais negativas, disseram tê-la modificado.

Considerando o posicionamento dos professores de nossa pesquisa, percebemos que suas representações sociais em relação ao papel docente no passado se diferenciam das representações sociais sobre o papel docente hoje, pois, o papel docente hoje foi representado pelos sujeitos de nossa pesquisa como mediador, marcado pela afetividade, dinamismo, compromisso e flexibilidade. Ao contrário, o papel docente no passado foi representado como autoritário, rígido, tradicional, marcado pela detenção e transmissão do saber. Entretanto, embora estejam evidentes as características favoráveis relativas ao papel do professor hoje, ainda nos interessa saber se esses professores enfrentam dificuldades para a sua atuação, e, se sim, como as enfrentam, aspecto que abordamos no próximo subitem.

7.3 Dados sobre as dificuldades dos professores pesquisados para desempenhar seu papel na escola pública atual

Para complementar nossa investigação sobre as representações sociais dos professores a respeito de seu papel na escola pública de hoje, elaboramos alguns

questionamentos que nos levaram a captar a percepção dos docentes sobre as dificuldades enfrentadas no desempenho de seu papel, na atual complexidade do contexto escolar.

A partir da Tabela 27, identificamos que há equivalência entre a quantidade de professores que afirmaram enfrentar dificuldades para desempenhar seu papel (49,0%), e aqueles que as negaram (outros 49,0% dos docentes pesquisados).

Tabela 27 – Professores que encontram dificuldades para desempenhar seu papel na escola em que atuam

Categorias	Frequência	%
Sim	23	49,0
Não	23	49,0
Respostas que não apresentaram sim e não	1	2,0
Total	47	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Solicitamos aos docentes pesquisados que apontaram ter dificuldades para o desempenho de seu papel que exemplificassem qual a maior dificuldade encontrada. Os professores de nossa pesquisa emitiram respostas que resultaram a 10 categorias que compõem o Quadro 9.

Quadro 9 – Dificuldades encontradas pelos professores para desempenhar seu papel na escola em que atuam

Categorias	Freq.	%
1 - Ausência de atenção/participação/compromisso dos pais na vida escolar dos filhos	14	45,0
2 - Ausência de interesse/motivação/compromisso dos alunos	5	16,0
3 - Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	3	10,0
4 - Ausência de disciplina dos alunos	3	10,0
5 - Dificuldades na relação entre os alunos	1	3,0
6 - Falta de credibilidade a respeito do potencial da escola	1	3,0
7 - Dupla jornada de trabalho	1	3,0
8 - Falta de materiais	1	3,0
9 - Ausência de trabalho em equipe	1	3,0
10 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	1	3,0
Total de respostas	31	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

A partir do quadro apresentado, notamos que os maiores percentuais de respostas encontram-se nas categorias em que, ao falar sobre as dificuldades enfrentadas para

o desempenho de seu papel, os docentes mencionaram a ausência dos *pais* e a falta de interesse dos *alunos* como sendo as maiores dificuldades.

Na categoria de número 1 os professores pontuaram que sua maior dificuldade era a “*Ausência de atenção/participação/compromisso dos pais na vida escolar dos filhos*”. A referida categoria foi elaborada a partir de 45,0% de respostas e pode ser explicitada nas seguintes transcrições:

[...] falta participação e colaboração das famílias na vida escolar da criança. (Sujeito 6)

A participação dos pais no ensino aprendizagem dos filhos (reunião, tarefa de casa) e até mesmo incentivá-los a estudarem para buscarem um futuro melhor. (Sujeito 7)

O maior problema ainda é falta de compromisso de alguns pais. A responsabilidade da família não pode ser delegada à escola. (Sujeito 45)

Na tese de doutorado defendida por Lima (2007), que investigou 20 docentes dos anos iniciais das redes municipais de ensino de Dracena, Tupi Paulista e Junqueirópolis, verificamos que, assim como em nosso estudo, os sujeitos da referida pesquisa pontuaram a ausência dos pais como um desafio, uma dificuldade no desempenho do papel do professor e à escola.

Na visão dos docentes investigados por Lima (2007, p. 196), “Os pais repassam para a instituição escolar a função de educar, não assumem sua tarefa na formação de seus filhos acarretando assim uma sobrecarga de trabalho para a escola e para os professores”.

Além disso, conforme Lima (2007, p. 181), “[...] o fato de a família não assumir seu papel de educadores de seus filhos tem resultado de diversos desafios que a escola pública tem que enfrentar, tais como a ausência de limites e regras, o hábito do estudo, o cumprimento das tarefas, a falta de civilidade das crianças”.

Nessa ótica, também a dissertação mestrado de Malacrida (2012) que procurou investigar as representações sociais de 12 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre ser professor no contexto do século XXI, bem como seus desafios, dificuldades e inquietações, aponta a ausência dos pais dos alunos como um elemento que dificulta o desenvolvimento do papel do professor.

Para exemplificar as dificuldades enfrentadas para o desempenho de seu papel, os docentes também pontuaram a “*Ausência de interesse/motivação/compromisso dos alunos*”. Elaborada a partir de 16,0% do total de respostas, essa foi a categoria de número 2 que exemplificamos com as transcrições abaixo:

Falta de interesse de alguns alunos. (Sujeito 6)

A maior dificuldade encontrada é [...] falta de interesse e motivação dos alunos, por isso a cada dia temos que buscar novas estratégias para driblar esta realidade. (Sujeito 31)

[...] [os alunos] não têm um pingão de interesse em aprender, só querem brincar o tempo todo sem compromisso nenhum. (Sujeito 38)

Em terceiro lugar temos a categoria “*Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem*” elaborada a partir de 10,0% do total de respostas emitidas pelos docentes ao serem questionados sobre as maiores dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel. Para ilustrar, apresentamos abaixo uma das respostas emitidas.

A maior dificuldade que encontro quando os alunos não avançam e a gente tenta os recursos e não tem progresso. (Sujeito 18)

Na categoria de número 4, também com 10,0% do total de respostas, os docentes pontuaram como dificuldade para o desempenho de seu papel a “*Ausência de disciplina dos alunos*”. Esta justificativa pode ser observada na seguinte resposta:

A maior dificuldade encontrada é a indisciplina. (Sujeito 31)

Por fim, os docentes ressaltaram como dificuldade para o desempenho de seu papel as “*Dificuldades na relação entre os alunos*” conforme consta na categoria de número 5, representada por 3,0% do total de respostas, a qual exemplificamos na sequência:

Relação aluno X aluno. (Sujeito 10)

Depois da categoria de número 1 que cita a ausência, a falta de apoio dos pais como fator que causa dificuldade ao desenvolvimento do papel docente, as categorias que se seguem com altos percentuais, demonstram que a dificuldade do professor em

desempenhar seu papel está relacionado aos próprios alunos, às vezes por sua falta de interesse e compromisso, outras vezes pelas dificuldades de aprendizagem que demonstram, ou ainda pela indisciplina e em razão das relações que estabelecem com outros alunos.

Nesse aspecto, nossa pesquisa se assemelha ao estudo realizado por Dotta (2006), que procurou investigar as representações sociais do ser professor de um grupo de professores que atuavam no Ensino Médio da rede pública estadual de Palotina. De acordo com a autora, os sujeitos apontaram que suas dificuldades “[...] emergem da relação professor/aluno, basicamente voltadas ao comportamento dos alunos e, de forma mais específica, à disciplina”.

Pensamos que o aluno de hoje, assim como o papel desempenhado pelos docentes já não são mais os mesmos de algumas décadas atrás, sobretudo em decorrência do processo de democratização do ensino que culminou em inúmeros aspectos como: “[...] lidar com seres humanos que são diferentes uns dos outros, cada um deles sendo único ou apresentam diferentes ritmos de aprendizagem” (LIMA, 2007, p. 198).

Nesse caso, o professor se vê desafiado em um contexto de alunos de origens variadas, que vivem conflitos familiares e que trazem para a escola sua história em comportamentos que fogem àquela representação de ‘bom aluno’, daquela turma homogênea onde os alunos sentam e escutam, imagem esta também, de certa forma, ou poderíamos dizer, totalmente ligada à visão tradicional da escola em que não existe grande interação entre professor/aluno, o professor ensina e o aluno ouve e reproduz. (DOTTA, 2006, p. 72)

Nesse sentido, faz-se necessário que os professores recebam formação adequada que lhes permita trabalhar de maneira mais adequada junto a essa nova população que adentrou o espaço escolar, inclusive buscando meios de tornar suas aulas mais atrativas e motivadoras, visando a mudanças na postura dos próprios alunos.

Outro aspecto que consideramos relevante analisar refere-se à maneira como os docentes atuam diante das dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel, conforme apresentados a seguir no Quadro 10.

Quadro 10 – Como os docentes que afirmaram ter dificuldades para desempenhar seu papel atuam diante dessas dificuldades

Categorias	Freq.	%
1 - Atuo buscando apoio dos pais	8	17,4
2 - Atuo junto aos alunos por meio de diálogo, conversa	7	15,0
3 - Atuo junto à equipe gestora	4	8,7
4 - Realizando trabalho diversificado, buscando alternativas diferentes	4	8,7
5 - Atuo junto ao grupo, buscando resolver as dificuldades coletivamente	3	6,5
6 - Atuo exigindo o cumprimento de deveres e expondo regras	2	4,3
7 - Atuo orientando o aluno	2	4,3
8 - Atuo auxiliando os alunos nas tarefas	2	4,3
9 - Atuo motivando os alunos	2	4,3
10 - Faço o que é possível	2	4,3
11 - Atuo de maneira competente	1	2,2
12 - Atuo utilizando os materiais que tenho em casa	1	2,2
13 - Atuo transmitindo valores	1	2,2
14 - Atuo valorizando os saberes dos alunos	1	2,2
15 - Atuo direcionando atenção para cada caso	1	2,2
16 - Atuo com paciência	1	2,2
17 - Atuo buscando ser amiga dos alunos	1	2,2
18 - Busco ajuda	1	2,2
19 - Atuo pesquisando maneiras de solucionar as dificuldades	1	2,2
20 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	1	2,2
Total de respostas	46	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

O Quadro 10 nos mostra a categoria de número 1: “*Atuo buscando apoio dos pais*” com percentual de 17,4% do total de respostas dos docentes. Esta categoria foi elaborada a partir de respostas como as que transcrevemos a seguir:

[...] tentamos aproximar as famílias com reuniões, palestra, bilhetes. (Sujeito 5)

Conversando com os pais durante as reuniões e até mesmo convocando-os em outros momentos para esclarecer a importância de estarem presentes na vida escolar do seu filho. (Sujeito 7)

Procuramos propor reuniões que atraiam os pais, como conselho participativo, onde podem opinar e levantar questionamentos em busca de melhorias. (Sujeito 19)

Pensando nas respostas emitidas por 45,0% dos docentes ao apontarem como maior dificuldade para desempenhar seu papel a “*Ausência de atenção/participação/compromisso dos pais na vida escolar dos filhos*” (Quadro 9), parece-nos coerente afirmarem que para sanar tal dificuldade eles procuram apoio dos pais. Essa postura, a nosso ver, indica que os professores procuram o “caminho” para acabar, ou, ao menos, amenizar a dificuldade posta ao desempenho de seu papel.

A categoria de número 2 do Quadro 10 com 15,0% do total de respostas, na qual os docentes afirmaram atuar diante das dificuldades encontradas da seguinte maneira: “*Atuo junto aos alunos por meio de diálogo, conversa*”. Destacamos abaixo algumas das respostas que contribuíram para a elaboração desta categoria:

Quando acontece alguma dificuldade é geralmente ligada a relação aluno/aluno e diante desse fato, muitas vezes desentendimentos bobos, repreendo-os através de diálogos, fazendo assim com que percebam seus erros. (Sujeito 10)

Dialogo constantemente com os alunos. (Sujeito 36)

[...] diálogo com os alunos para que eles colaborem e mostre crescimento, pois é importante para eles. (Sujeito 33)

A atitude dos docentes de estabelecer um diálogo com os alunos com intuito de minimizar a dificuldade relativa à “*Ausência de interesse/motivação/compromisso dos alunos*” (16,0% - Quadro 9) também indica a busca dos professores pela resolução de uma das dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel.

Além disso, como já discutimos no capítulo referente ao papel do professor e seus saberes, Freire (2010) nos alerta sobre a importância de que os professores saibam ouvir e dar voz aos alunos. Essa postura demonstra humildade docente, disponibilidade ao diálogo, respeito à posição do outro e contribui para o desempenho do papel docente com vistas à qualidade para todos.

“*Atuo junto à equipe gestora*” é a terceira categoria com 8,7% de respostas dos docentes quando questionados sobre o modo como atuam diante das dificuldades para o desempenho de seu papel. Transcrevemos a seguir algumas respostas que ilustram a categoria:

[atuo] Na medida do possível, junto à equipe gestora. (Sujeito 5)

Procuro trabalhar junto à coordenadora, buscando soluções. (Sujeito 41)

Pensamos que o trabalho realizado pelos professores na escola de fato não deve acontecer de forma isolada. Assim, a busca de auxílio junto à equipe gestora é uma importante estratégia para superação das dificuldades inerentes ao desenvolvimento do papel docente.

Também com 8,7% do total de respostas emitidas para o questionamento sobre a maneira como os docentes atuam diante das dificuldades, temos a categoria de número 4, na qual os docentes afirmaram que atuavam “*Realizando trabalho diversificado, buscando alternativas diferentes*”. Essa categoria pode ser exemplificada a partir do posicionamento de alguns docentes:

[atuo] Diversificando as atividades. (Sujeito 6)

[...] utilizando estratégias diferenciadas que me permitam alcançar os objetivos para a série a qual leciono. (Sujeito 31)

Para finalizar a análise do Quadro 10, apresentamos a categoria de número 5: “*Atuo junto ao grupo, buscando resolver as dificuldades coletivamente*”, com 6,5% do total de respostas dos professores. Para ilustrar a constituição desta categoria segue uma das respostas emitidas:

O trabalho em equipe é primordial: professor/coordenação/direção/famílias/órgãos de proteção à criança devem caminhar juntos. (Sujeito 45)

O trabalho coletivo, bem como a troca de experiência entre pares, aspectos pontuados pelos docentes de nossa pesquisa como medidas para a busca da superação das dificuldades inerentes à sua atuação, a nosso ver, constituem-se atitudes profícuas ao desempenho do papel do professor, visto que permitem a reflexão em conjunto e o compartilhamento de algumas responsabilidades que competem não apenas aos docentes.

Quando os professores de nossa pesquisa afirmam que buscam compreender as dificuldades que interferem no desempenho de seu papel, pensamos que essa postura evidencia o que já destacamos em nosso capítulo que trata da formação de professor, sobremaneira no que se refere à importância de que o docente reflita sobre sua prática, permaneça constantemente questionando seu fazer pedagógico, um processo de reflexão-ação-reflexão que contribui para a construção do intelectual crítico e reflexivo.

No Quadro 11, apresentamos a opinião dos docentes que afirmaram encontrar dificuldades para desempenhar seu papel sobre o que pode contribuir para superá-las de modo a facilitar a realização de seu trabalho.

Quadro 11 – Opinião dos professores sobre as contribuições que gostariam de receber para superar as dificuldades no desempenho de seu papel

Categorias	Freq.	%
1 - Maior participação e compromisso da família	9	23,1
2 - Trabalho conjunto, em parceria com a família	6	15,4
3 - Compreensão dos pais a respeito de seu papel	4	10,3
4 - Formação para os professores	3	8,0
5 - Que a família compreenda a importância da educação	2	5,1
6 - Que cada um assuma seu papel	2	5,1
7 - Apoio dos gestores	1	2,5
8 - Apoio pedagógico	1	2,5
9 - Melhoria no salário	1	2,5
10 - Menor número de alunos por sala	1	2,5
11 - Maior investimento nas escolas	1	2,5
12 - A escola precisa ser diferente	1	2,5
13 - Valorização por parte da sociedade	1	2,5
14 - Motivar e envolver os alunos	1	2,5
15 - Valorizar os conhecimentos dos alunos	1	2,5
16 - Que a família e equipe gestora reconheça o papel do professor	1	2,5
17 - Auxílio da coordenação de estagiárias	1	2,5
18 - Afetividade	1	2,5
19 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	1	2,5
Total de respostas	39	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Nossa apreciação relativa ao quadro exposto acima organiza-se a partir de temas que mais comparecem nas 5 primeiras categorias com os maiores percentuais. Agrupamos para análise o tema família/pais presente nas categorias de número 1, 2, 3 e 5. Já a análise da categoria de número 4 tem como tema central a formação.

Na categoria de número 1 “*Maior participação e compromisso da família*”, temos 23,1% das respostas emitidas pelos docentes sobre o que poderia contribuir para que suas dificuldades fossem superadas. Esta categoria foi elaborada a partir de respostas como as que transcrevemos a seguir:

Pais mais comprometidos com a educação de seu filho e presentes não só em reuniões de pais, mas que venham sempre que necessário saber sobre seu filho, demonstrando interesse e incentivando-o a estudar. (Sujeito 7)

Creio que a participação ativa da família, consciente de sua importância na formação do aluno em conjunto com a escola. (Sujeito 31)

Pais mais atentos ao filho, hoje os pais delegam tudo para a escola, e com isso a escola fica sobrecarregada. (Sujeito 29)

Já a segunda categoria: “Trabalho conjunto, em parceria com a família” é representada por 15,4% de respostas emitidas pelos docentes ao serem questionados sobre o que poderia contribuir para a superação das dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel. Para ilustrar o posicionamento dos docentes transcrevemos algumas respostas:

[...] (trabalho em conjunto entre família e a escola para obter bons resultados). (Sujeito 28)

O fato de manter os pais sempre por perto acompanhando a aprendizagem de seus filhos, assim, como seu comportamento. (Sujeito 10)

Não existe uma receita, as dificuldades estão aí e para solucionar precisamos da ajuda dos familiares. (Sujeito 38)

A consideração dos pais como colaboradores no processo de ensino e aprendizagem é notória. Entretanto, é necessário entendermos que, assim como os alunos de hoje apresentam características diferentes dos que frequentavam a escola há décadas atrás, também as famílias são diferentes, assim requerem outro tratamento. Nesse sentido, Patto (1985, p. 42) alerta

É necessário lidar com sensibilidade com esses pais e entender o significado que a escola tem para as famílias das classes trabalhadoras; que experiências escolares os adultos tiveram na infância? Como estes estão sendo tratados nas vezes em que comparecem à escola de seus filhos? Por exemplo, como costumam ser as reuniões de pais e mestres?

Com 10,3% de respostas emitidas pelos docentes temos a categoria de número 3: “*Compreensão dos pais a respeito de seu papel*”, construída a partir de respostas como as que expomos a seguir:

A família compreender que seu papel é educar e não deixar esta tarefa para a escola, o que vejo são pais que “depositam” a criança na escola e ela que dê conta de ensiná-los, não só os conteúdos, mas sim a compreender a sociedade (moral, respeito). (Sujeito 9)

Um esclarecimento aos pais e responsáveis sobre suas responsabilidades em relação à educação moral e de valores sociais de seus filhos. (Sujeito 16)

De acordo com Almeida (1999), as responsabilidades para com a educação das crianças não devem ser direcionadas apenas aos professores, mas devem ser compartilhadas pelos governantes, pelos pais de alunos, pela comunidade em geral e por outros profissionais da escola. Assim, diante das dificuldades, a busca por apoio dos pais e familiares dos alunos pode constituir-se importante decisão capaz até mesmo de levar a resolução da problemática que envolvia o desempenho do papel do professor.

Ao destacar medidas que poderiam contribuir para a superação das dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel, os docentes de nossa pesquisa apontaram também a “*Formação para os professores*”, aspecto presente em 8,0% do total de respostas emitidas:

Penso que muitas ações podem ajudar, mas o princípio de tudo está na formação do nosso professorado (sem consciência nada se transforma). (Sujeito 15)

Conforme já discutimos, a formação de professores configura-se elemento primordial para a constituição do ser professor, nessa perspectiva, compreendê-la como possibilidade para efetivar mudanças diante das dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel é essencial.

Defendemos a necessidade de considerar a formação como processo. Consequentemente, além da formação inicial, é fundamental que os docentes busquem formação contínua. Conforme Zeichner (1992), os professores devem interiorizar a disposição de buscar formar-se, atitude que pode acontecer até mesmo no interior da escola, espaço de vivências e indicador daquilo que se faz importante refletir. Além disso, o trabalho docente

[...] exige um entendimento do professor como um *pesquisador em sala de aula*, capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipe, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contato crítico com seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humanas (TEODORO, 2003, p. 153).

Pensar sobre as dificuldades inerentes ao desempenho do papel docente a fim de compreendê-las demonstra o compromisso dos professores pesquisados em assumir uma postura de intelectuais críticos e reflexivos.

Por fim, os docentes pontuaram a necessidade de “*Que a família compreenda a importância da educação*” como possibilidade para a superação das dificuldades enfrentadas para o desempenho de seu papel. Esta categoria é representada por 5,1% do total de respostas como a que segue:

Uma conscientização das famílias da importância da Educação na vida dos filhos. (Sujeito 19)

Conforme já pontuamos no Quadro 9, os docentes de nossa pesquisa destacaram que suas maiores dificuldades relacionam-se a ausência de atenção, compromisso e participação dos pais em relação à vida escolar dos filhos. Dessa forma, os docentes ressaltam que para o enfrentamento de tais dificuldades, a aproximação e a contribuição dos pais representariam uma medida essencial.

Já discutimos anteriormente sobre as inúmeras incumbências destinadas aos docentes que por vezes os sobrecarregam e geram sentimentos de mal estar. Nesse contexto, é fundamental compreender seu papel, e entender que as responsabilidades muitas vezes destinadas apenas ao professor devem ser partilhadas e assumidas por outros sujeitos, por exemplo, os pais.

Nessa perspectiva, destacou-se a necessidade de que os pais compreendam a importância da educação e identifiquem seu papel na modernidade. Os docentes de nossa pesquisa demonstram reconhecer que no processo de ensino cada um, professores, gestores, pais devem cumprir papéis específicos em busca de um mesmo objetivo: garantir que os alunos aprendam de fato e se desenvolvam integralmente.

Para finalizar nossa compreensão acerca das representações sociais dos professores sobre seu papel, apresentamos no Quadro 12 as categorias que explicitam os motivos que levaram os pesquisados a escolher a profissão docente.

Quadro 12 – Motivos que levaram os professores a escolher a profissão docente

Categorias	Freq.	%
1 - Escolhi ser professora por influência	6	10,2
2 - Escolhi ser professora por falta de opção	6	10,2
3 - Escolhi ser professora porque sempre gostei de ensinar	6	10,2
4 - Escolhi ser professor porque gosto de ver os avanços e conquistas dos meus alunos	6	10,2
5 - Escolhi ser professor por amor, porque gosto dessa profissão.	6	10,2
6 - Escolhi ser professor por ser um sonho desde criança	5	8,5
7 - Escolhi ser professor (a) por ser uma profissão que abre diversas possibilidades	3	5,0
8 - Escolhi ser professor (a) por falta de dinheiro	3	5,0
9 - Escolhi ser professor (a) porque gosto de estar entre as crianças	3	5,0
10 - Escolhi ser professor (a) por ser uma profissão desafiante	2	3,4
11 - Escolhi ser professor (a) porque acredito que essa profissão forma cidadãos melhores, muda os indivíduos.	2	3,4
12 - Escolhi ser professor (a) porque gosto de aprender com os alunos	1	1,7
13 - Escolhi ser professor (a) por acaso	1	1,7
14 - Escolhi ser professor (a) porque essa profissão não exige rotina	1	1,7
15 - Escolhi ser professor (a) porque não tinha consciência de como era essa profissão	1	1,7
16 - Escolhi ser professor (a) por vocação	1	1,7
17 - Escolhi ser professor (a) porque precisava de estabilidade	1	1,7
18 - Escolhi ser professor (a) por já ter trabalhado na área e gostado	1	1,7
19 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	4	6,8
Total de respostas	59	100,0

Fonte: pesquisa de campo, 2012.

Diante do questionamento sobre os motivos que os levaram a escolha da docência, os professores justificaram da seguinte maneira: “*escolhi ser professor por influência*”, esta categoria representa 10,2% do total de respostas e foi elaborada a partir de posicionamentos como os que transcrevemos a seguir:

Primeiramente pela minha família, meu pai é analfabeto, e minha mãe estudou até a 5ª série, e o sonho deles era ter uma filha professora. (Sujeito 7)

Desde que conheci minha professora “Madalena Di Giovani” (in memoriam), me apaixonei pelo ato de ser professora, tinha 7 anos, estudei e escolhi depois do magistério, a Pedagogia. (Sujeito 17)

Por influência de uma amiga que já cursava o magistério. (Sujeito 24)

Ao questionar os professores sobre os motivos para a escolha da profissão docente, uma de nossas hipóteses referia-se a influência de familiares próximos que já exerciam o papel de professores. Entretanto, essa hipótese não se confirmou devido ao grande número de sujeitos pesquisados que tem familiares longe de seu convívio que exercem a profissão docente, como vimos na Tabela 5. Além disso, como podemos observar, a influência para a escolha da docência vem tanto de familiares, como também de professores com os quais os sujeitos tiveram contato ou ainda por influência de amigos.

Na categoria de número 2, os professores justificaram a escolha pela docência da seguinte maneira: “*Escolhi ser professor por falta de opção*”. O percentual é de 10,2% do total de respostas, como as que demonstramos a seguir:

Por falta de opção, porém, quando comecei a lecionar, descobri que era isso mesmo que eu queria. Se pudesse escolher novamente uma profissão, com certeza seria professora. (Sujeito 21)

Escolhi ser professor por falta de opção, mas no percurso de minha atuação fui me descobrindo e não me vejo exercendo outra profissão, pois atuo como professora com amor, prazer e compromisso. (Sujeito 22)

Não tinha muitas oportunidades, na época era o que tinha de mais acessível, o magistério. Queria ter feito Direito, mas não tive condição. (Sujeito 38)

Um dos capítulos, ou cartas como diz Freire (1997, p. 32), escritas pelo referido autor tem em seu título o que aparece na categoria supracitada, ‘*Vim fazer o curso de magistério porque não tive outra possibilidade*’, a esse respeito o autor comenta,

Alguns anos atrás, convidado por um dos cursos de formação do magistério de São Paulo para uma conversa com as alunas, ouvi de várias delas a afirmação que dá título a esta carta. Mas ouvi também de muitas outras terem optado pelo curso de formação do magistério para, enquanto o faziam, esperar comodamente por um casamento.

Estou absolutamente convencido de que a prática educativa, de que tenho falado e a cuja boniteza e importância tenho me referido tanto, também não pode ter para sua preparação as razões de ser ou as motivações referidas. É

possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caça-níqueis”, Isto é possível, mas não significa que a prática educativa deva ser uma espécie de *marquise* sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa *marquise* não necessitamos de formação. (FREIRE, 1997, p. 32, grifo nosso)

A partir das reflexões de Freire (1997), compreendemos a relevância atribuída pelo autor à prática educativa imersa pelos desafios que lhes são inerentes, e em decorrência a importância de encararmos o processo de formação, bem como a própria atuação dos professores com seriedade com vistas a sua transformação. Nesse sentido,

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32).

Outros professores justificaram a escolha pela profissão docente afirmando: “*Escolhi ser professor porque sempre gostei de ensinar*”. Esta é a terceira categoria, representada por 10,2% do total de respostas, como as que seguem abaixo:

Porque gosto de ensinar, gosto do que eu faço apesar das dificuldades. (Sujeito 6)

Porque sempre gostei de ensinar. (Sujeito 19)

Porque sempre gostei de lecionar (desde pequena já dava aula para as bonecas). (Sujeito 47)

O gosto pelo ato de ensinar está presente nas respostas de alguns professores ao justificarem sua escolha pela docência, mas somamos a essa justificativa a importância de que os docentes compreendam os saberes que perpassam o desenvolvimento de seu papel, dentre eles, conforme destaca Freire (2010), saber que ensinar não é transferir conhecimento. Ter consciência desse e de outros saberes outrora pontuados, bem como das competências necessárias ao desempenho do papel docente pode contribuir para compreensão da complexidade em que seu papel se desenvolve e conseqüentemente para busca por oferecer uma educação de melhor qualidade a todos.

“Escolhi ser professor porque gosto de ver os avanços e conquistas dos meus alunos”, essa é a categoria de número 4, também com 10,2% do total de respostas dos professores ao questionamento referente aos motivos que os levaram a escolha da docência. A criação dessa categoria foi possível a partir de algumas respostas como as transcritas a seguir:

[...] poder vê-las [as crianças] se apropriando de algo que para ela é tão distante mas que se torna simples a partir do momento que a compreende. (Sujeito 9)

[...] para poder estar observando a capacidade de desenvolvimento do ser humano. (Sujeito 36)

Esse contato com as crianças é muito prazeroso, ver a evolução dos mesmos é algo inexplicável. (Sujeito 46)

A escolha da docência devido a relevância que atribui ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos parece-nos aspecto essencial, sobremaneira se considerarmos os alunos e os professores como sujeitos fundamentais no processo educacional. Nesse sentido, defendemos que

A educação é um processo de construção contínua da humanidade, de socialização da cultura, de criação, recriação e partilha de conhecimentos e valores. É um movimento longo e complexo, no sentido de as pessoas nele envolvidas irem renascendo, a cada momento, junto com os outros (RIOS, 2009, p. 4).

Outros 10,2% do total de respostas que justificam a escolha dos professores pela profissão docente contribuíram para a elaboração da categoria de número 5: “Escolhi ser professor por amor, porque gosto dessa profissão”. Abaixo demonstramos o posicionamento de alguns sujeitos que levaram à construção da referida categoria:

Escolhi por amor, gosto muito da minha profissão me sinto realizada no que faço. (Sujeito 25)

Por amor, amo o que faço mesmo diante de todas as dificuldades. Sem amor ao que se faz perde-se o melhor da vida. (Sujeito 45)

Porque amo essa profissão. (Sujeito 28)

Além disso, os docentes de nossa pesquisa se remeteram ainda ao amor pela profissão como explicação para a escolha do exercício da docência. Todavia, destacamos que

é necessário que os professores desenvolvam e assumam o compromisso pela educação, sobretudo em favor das classes populares, esse aspecto depende também, como já mencionamos de um processo de formação, tanto inicial quanto contínua, que garanta a compreensão sobre a importância do papel desenvolvido pelo profissional docente.

Em suma, entendemos que, os motivos apresentados pelos professores para a escolha do exercício do magistério justificam de fato a opção por um ofício de tamanha relevância – ser professor. Além disso, os motivos explicitados estão mais diretamente relacionados à profissão docente, configurando-se em motivações influenciadas não apenas pelas características pessoais dos sujeitos e sua personalidade, mas principalmente, pelo “[...] fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional” (VALLE, 2006, p. 179).

As representações sociais dos docentes sobre seu papel atualmente, bem como seu posicionamento referente às dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel e o modo como superá-las levou-nos a refletir sobre a centralidade da formação de professores.

Acreditamos que os cursos de formação docentes – tanto inicial, quanto contínua – podem contribuir consideravelmente para a construção de representações sociais partilhadas por este grupo de sujeitos em relação a diversos objetos, como a própria escola pública, seus alunos, a comunidade escolar, a aprendizagem, o ensino, a disciplina e/ou indisciplina, dentre outros.

Nessa ótica, assumir uma postura civil democrática, comprometida com a formação de sujeitos empenhados na luta por uma educação de melhor qualidade, que ofereça subsídios para compreensão do espaço escolar, dos papéis desempenhados pelos diversos profissionais e para o entendimento sobre a classe que a frequenta, a nosso ver, constitui-se tarefa fundamental para os cursos de formação de professores.

Visualizamos em nossa pesquisa que a quase totalidade dos docentes afirmaram ter concluído um curso de Graduação e 36,2% indicaram que possuem curso de Pós-Graduação, em sua maioria, de tipo *lato sensu*. Esses dados, a nosso ver, demonstram tanto a adequação a legislação vigente no que se refere a investidura do cargo, como apontam o compromisso dos professores em relação ao seu papel na atual escola pública.

Chamamos a atenção para a coerência existente entre as dificuldades apontadas pelos docentes para o desempenho de seu papel, o modo como atuam diante delas e o que acreditam que poderia contribuir para a sua superação. Pensamos que esses dados

indicam processos de reflexão empreendidos pelos docentes em relação ao desempenho de seu papel, visto que, na maioria dos casos, os sujeitos direcionam sua busca atuando diretamente no que parece ser as causas das dificuldades enfrentadas.

Partindo do pressuposto de que os professores desenvolvem processos de reflexão para compreender e superar as dificuldades encontradas para o desempenho de seu papel, acreditamos esses docentes articulam teoria e prática como elementos que se complementam, pois

A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas. A teoria funciona como lentes que são postas diante de nossos olhos, nos ajudando a ver o que antes não éramos capazes. Olhando para um mesmo objeto, podemos percebê-lo de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta com um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real (...) a prática é o ponto de partida. Dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Este olhar investigativo sobre o cotidiano é constituído pelos conhecimentos que se tem. Assim, a aquisição de novos conceitos redimensiona a interpretação possível do cotidiano. A prática, igualmente, é a finalidade da teoria (...) A prática é o local de questionamento, do mesmo modo que é objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria (ESTEBAN, ZACCUR, 1992, p. 9-10 apud FERRAZ, 2000, p. 63).

Defendemos, portanto, a relevância dos cursos de formação de professores para a constituição de profissionais comprometidos com a educação pública, a escola e seus alunos, com perfil de docente reflexivo, investigador e pesquisador, capazes de investir na própria formação, moldando suas competências e ampliando seus saberes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os docentes desenvolvem seu papel em um espaço complexo que se diferencia da escola pública de algumas décadas atrás. Diante do novo panorama e considerando a relevância do papel desempenhado pelos professores na escola pública dos dias de hoje, nosso estudo apresentou os seguintes questionamentos: qual é a representação social que os professores construíram a respeito de seu papel no contexto de desafios que a escola pública atual apresenta? Quais são as dificuldades enfrentadas por esses professores para atuar qualitativamente nessa escola?

Para respondermos a esses questionamentos, estabelecemos os objetivos que nortearam nossa pesquisa. Assim, nos propusemos a investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP sobre seu papel na escola pública democratizada e complexa dos dias de hoje, delineando seu perfil, procurando conhecer o que pensam os professores sobre seu papel na escola pública atual, e investigando as dificuldades enfrentadas pelos docentes para uma atuação de qualidade nessa escola.

Quanto ao perfil dos professores pesquisados, que se refere ao nosso primeiro objetivo específico, notamos que os resultados obtidos se relacionam em grande parte aos resultados assinalados no estudo da UNESCO. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino com idade entre 37 e 51 anos e vivem união conjugal consensual e/ou declararam-se casados. Os cônjuges desses docentes apresentam grau de escolaridade superior à de seus pais que não chegaram a concluir o Ensino Fundamental. Acreditamos que esse fato justifique o baixo número de familiares próximos aos professores que se dedicam à docência.

A renda mensal familiar dos professores encontra-se entre três e cinco salários mínimos e ainda assim os docentes se declararam pertencer à classe média ou média baixa demonstrando que há uma classificação diferente da qual realmente se encontram (ABRAMOVAY e RUA, apud UNESCO 2004). Esse elemento analisado junto ao número de filhos dos docentes que frequentam escolas particulares evidencia o aspecto intrageracional (UNESCO, 2004) que implica o esforço dos docentes em matricular seus filhos em escola particulares, apesar de seu salário.

Evidenciamos ainda que a frequência dos docentes a eventos culturais é ínfima, sendo que quando o fizeram foi algumas vezes por ano ou no passado. Entretanto a

participação em atividades mais diretamente relacionadas ao desempenho de seu papel é significativamente superior, se considerarmos a frequência a eventos culturais.

Quanto à formação dos sujeitos pesquisados, observamos que além do curso de Nível Médio realizado pela quase totalidade dos professores, o Curso de Licenciatura em Pedagogia em instituições públicas de ensino também comparece com altos percentuais. Esse aspecto demonstra a adequação dos docentes à legislação que regula a formação necessária para a atuação no magistério. Vale ressaltar ainda que mais da metade dos docentes afirmou possuir Pós-Graduação *Latu Sensu*, o que indica o compromisso dos sujeitos em formar-se continuamente.

Os dados sobre a atuação docente apontam que a Educação Infantil foi espaço de trabalho da quase totalidade dos professores pesquisados. Já o tempo de atuação no Ensino Fundamental encontra-se entre 8 e 14 anos e 15 e 21 anos. O estudo do perfil dos professores evidenciou ainda aspectos relativos às condições de trabalho docente, uma vez que, embora a quase totalidade dos professores se encontram na condição de efetivos concursados, aproximadamente metade dos sujeitos afirmaram trabalhar em outra escola somando uma carga horária de trabalho semanal muito elevada.

Os dados de perfil dos professores contribuem para a compreensão de alguns aspectos relativos à construção das representações sociais dos docentes sobre seu papel na escola pública atual. Nesse sentido, tecemos considerações sobre a análise dessas representações que respondem ao nosso segundo objetivo específico, o de conhecer o que pensam os professores sobre seu papel na escola pública de hoje.

Ressaltamos a importância de refletirmos sobre o modo como as representações sociais se constituem e se desenvolvem no interior de um grupo podendo influenciar e direcionar suas práticas. Assim, o papel do professor representado pela própria categoria pode elucidar o modo como os profissionais compreendem sua atuação e contribuir para reflexões relativas à formação enquanto espaço que desnuda a prática docente.

Tal representação dos sujeitos de nossa pesquisa no que se refere ao papel do professor no passado aponta como núcleo central a palavra “autoritário”, além de citarem as palavras “disciplina”, “rígido”, “tradicional”, “transmissor”, “detentor de saber”, “respeito” e “valorizado”, as quais constituem os elementos periféricos das representações.

De fato, as representações sociais dos docentes sobre seu papel no passado assemelham-se ao papel desempenhado pelos professores em outro momento histórico, marcado por características sociais, econômicas e culturais diferenciadas e que conferiam outro caráter à escola pública, aos alunos e aos docentes.

Em contraponto, o núcleo central da representação social dos docentes sobre seu papel nos dias de hoje é formado pela palavra “mediador”. Os elementos periféricos das representações foram constituídos das palavras “afetivo”, “dinâmico”, “educador”, “amigo”, “aprendizagem”, “compromisso” e “flexível”.

O estudo das representações sociais dos professores sobre seu papel ganha relevância se considerarmos o atual contexto de atuação desse profissional o que exige assumir um compromisso social e político com vistas à transformação das condições de vida da classe popular. Nessa ótica, acreditamos que a representação social dos docentes pesquisados sobre seu papel nos dias de hoje, caracterizado como mediador entre os alunos e os conhecimentos, comprometido com a aprendizagem dos educandos, estabelecendo uma relação afetiva, amigável e flexível compatibiliza com o papel que se espera que o professor desempenhe na complexidade contemporânea.

Essas representações estão de acordo com nossa defesa sobre a atuação docente que implica o compromisso político, pautado na constituição de novas competências, envolvendo diversos saberes e desenvolvimento de novas atitudes e habilidades que contribuem para a construção da identidade profissional. O apontamento dos docentes sobre o caráter transformador possibilitado pelo desenvolvimento de seu papel indica a viabilidade do estabelecimento de ações que contribuam para a construção de uma postura comprometida com o oferecimento de uma educação qualidade para todos, sobretudo para a classe popular.

Entendemos que as diferenças no modo de representar o papel do professor no passado e na atualidade indicam a compreensão dos docentes pesquisados sobre as modificações sociais que incidem sobre a escola e, principalmente, sobre a sua atuação, exigindo-lhes ressignificar e assumir um novo papel compatível com o atual contexto da escola pública.

As características presentes nas representações sociais dos docentes sobre seu papel nos dias de hoje compareceram também no posicionamento dos professores ao explicarem o modo como entendiam seu papel ainda durante o curso de formação inicial. Os professores explicitaram que se consideram responsáveis por transformar a realidade, por mediar a relação entre o aluno e os conhecimentos, com o papel de ensinar, de formar cidadãos críticos, de auxiliar o aluno a construir conhecimentos, dentre outros.

Respostas semelhantes a essas compõem as justificativas dos docentes de nossa pesquisa, quando afirmaram que mudaram ou não de opinião em relação à maneira como entendiam seu papel ainda durante o curso de formação inicial. Nesse sentido, se considerarmos as características do pensamento dos professores desde o curso de formação

inicial, perceberemos que as justificativas para a não mudança de opinião se sustentam no modo como ainda em período de formação os professores já compreendiam seu papel, ou seja, marcado por características mais adequadas ao desempenho de seu papel nos dias de hoje.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelos professores para o desempenho de seu papel, os docentes pontuaram a ausência de atenção, participação e compromisso dos pais na vida escolar de seus filhos, a ausência de interesse e de disciplina de alguns alunos como sendo suas principais dificuldades. Além disso, foram citadas a falta de credibilidade em relação ao potencial da escola, a dupla jornada de trabalho, a falta de materiais e ausência de trabalho em equipe.

Como foi possível identificar, as dificuldades apontadas pelos professores relacionam-se basicamente aos pais, aos alunos e à equipe escolar. Nesse sentido, quando questionados sobre o modo como atuam diante das dificuldades, os sujeitos de nossa pesquisa justificaram que sua atuação procura envolver os pais, buscando seu apoio, os alunos, tentando estabelecer diálogos e oferecer materiais diversificados e a equipe escolar, procurando realizar um trabalho coletivo. A visão dos docentes sobre suas dificuldades convergem em relação à discussão de Almeida (2004, p. 168) sobre a intensa responsabilização dos professores, de acordo com a autora,

[...] verifica-se uma diminuição das responsabilidades educativas de outros agentes sociais, especialmente da família, e um aumento das exigências com relação ao professor, que além de ensinar de maneira competente, deve ser facilitador da aprendizagem, organizador de atividades coletivas, orientador psicológico, social e sexual, além de dar atenção aos alunos com necessidades especiais integrados na sala de aula, já que essa integração está cada vez mais presente em nossas redes de ensino.

No que tange à superação das dificuldades para o desempenho de seu papel, os docentes apontaram a presença e compromisso da família como aspecto preponderante, além do trabalho em equipe e o apoio dos gestores como fundamentais ao enfrentamento das dificuldades.

Por fim, ao justificarem os motivos que os levaram à escolha do magistério, os sujeitos de nossa pesquisa mencionaram motivos relacionados à profissão docente, como o gosto por ensinar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, o amor pela profissão, a aprendizagem proporcionada pelo contato com os alunos, a possibilidade de formar cidadãos críticos, dentre outros.

De modo geral, ao tratarmos das representações sociais dos professores de nossa pesquisa sobre seu papel no contexto da atual escola pública refletimos sobre a possibilidade de que o desenvolvimento do papel docente seja influenciado favoravelmente pelas representações partilhadas pelo grupo, uma vez que, se constituem em mecanismo que regem as ações dos sujeitos (ABRIC, 2000).

No âmbito do trabalho docente, de acordo com Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258), podemos afirmar que “O professor consegue menos porque espera menos”. Essa dimensão restritiva de seu trabalho deve-se ao fato de que as expectativas dos sujeitos sobre determinado fenômeno podem influenciar suas atitudes.

Nesse sentido, entendemos que as expectativas dos docentes pesquisados em relação ao desempenho de seu papel, por se caracterizar mais adequadamente à sua atuação nos dias de hoje, poderão levar os professores a assumir uma postura comprometida com a classe popular.

Nossas reflexões acerca das representações sociais e sobre a complexidade do papel do professor no contexto da atual escola pública levam-nos a atribuir relevância à construção da profissionalidade docente, visto que conforme ressalta Morgado (2011, p. 795)

Nesses processos de reforma, tem sido consignado um papel essencial aos professores, que continuam a ser vistos como agente efetivos de mudança, deles dependendo, em grande parte, tanto as transformações que urgem imprimir na escola e no ensino, quanto o sucesso educativo dos estudantes e sua realização como pessoas. Apesar disso, a profissão docente atravessa uma fase difícil e não consegue adquirir o estatuto social que lhe é devido.

Acreditamos que a constituição da profissionalidade docente precisa ser pensada no âmbito da formação inicial, nos cursos de formação contínua e no âmbito escolar onde as práticas docentes se desenvolvem, uma vez que, de acordo com Morgado (2011, p. 797), a profissionalidade docente envolve três pilares fundamentais “Competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional”.

As competências profissionais levam os docentes a desenvolverem um saber fundamental à profissão, saber ensinar. Esse saber nuclear, por sua vez se constrói pautado em conhecimentos científicos e metodológicos, como também no reconhecimento e valorização da cultura, dos valores e práticas que caracterizam a profissão docente. Estes elementos aproximam os professores ao seu grupo, ou seja, permitem a criação de uma identidade entre os profissionais (MORGADO, 2011).

Contextualmente, “A profissionalidade constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira [...]” (MORGADO, 2011, p. 798-799).

Tendo em vista as discussões até aqui apresentadas, esperamos que nossas reflexões sinalizem a relevância dos cursos de formação inicial de professores, tanto com vistas à construção de um professor de fato competente, imbuído de saberes, comprometido com a educação de qualidade para todos e empenhados na constituição de sua profissionalidade, quanto revelem a importância de que os docentes compreendam seu contexto de trabalho e, por consequência, entendam a complexidade inerente ao seu papel.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C., A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (org). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia-GO: AB Editora, 2000, p.27-38.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP. 1998.

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas atribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999, São Paulo. Faculdade de Educação/USP. Tese de doutorado- cap. 1.

_____ O trabalho dos educadores. In: ABICALIL, C.A., PASSOS, A. L., DOURADO, L. F. [et al.] **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004, p. 105-118

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: **Em aberto**, Brasília, ano 14, no. 61, jan/mar. 1994, p. 60- 78.

BAPTISTA, M. das G. de A. A Função Social do Professor: Das Práticas Idealistas à Possibilidade de uma Ação Crítica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA. 2010.

BEISIEGEL, C. R. de. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. In: **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livros, 2006, p.111-122.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. Competências profissionais e crise de identidade. In.: **Pátio**, ano VI, n. 23, set./out. 2002.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática. 1993. p. 244-249; 415-419.

BRASIL, **Referenciais para formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, A Secretaria, 2002 – 2ª ed.

CAMARGO, A. C. C. S. de. A função pendular do educador. 2011. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP/SP, São Paulo.

CARVALHO, S. M. de. Professor mediador: um estudo sócio-histórico sobre o papel do professor. 2002. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In.: **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. D'ÁVILA, C. (Org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2009, p. 15-39.

CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVOK, E. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A. A. questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Quaestio – Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, vol.7, n.2, p.31-44, nov. 2005.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos**, Campo Grande, n.30, p.305-323, jul./dez. 2010.

DOTTA, L. T. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DURÃES, S. J. A. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. In.: **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 271-288, jan./mar. 2012.

FERNANDES, D. M. O papel do educador nas áreas de pobreza frente à exclusão social e digital. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos.

FERRAZ, L. N. B. Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. In.: **Movimento**, n.2, pag. 58-66, set. 2000.

FIorentini, D.; Jr. A. J. de S.; MELO, G. F. A. de.; Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: **Cartografias do Trabalho Docente: Professor (a)-Pesquisador (a)/GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (orgs.)** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Leituras no Brasil)

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org.); **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, E. Tendências contemporâneas na formação de professores na perspectiva da filosofia da educação. In: GHEDIN, E. (org.) **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Valer, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 321 – 341.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. In.: **Estudos feministas**. mai./ago. 2011, p. 467-474.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 2001.

LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de.; LEITE, Y. U. F. Brasília: Líber livro, 2008.

_____. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LEITE, Y. U. F. e DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação.** Santa Maria, 2004, v. 29, n. 2, p. 135 -145.

LEITE, Y. U. F. et al. O que pensam os diretores de Presidente Prudente - SP sobre seu papel na escola pública. In: **Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, XI, 2013, Curitiba/PR. 23 a 26/09/2013.

LIMA, J. M. A. de,; O papel de professor nas sociedades contemporâneas. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.6, 1996, p.47-72.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas.** 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUCKESI, C. C. O educador: qual o seu papel na contemporaneidade? In.: **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo.** D'ÁVILA, C. (Org.). 1. ed. Curitiba: CRV, 2009, p. 41-52.

MALACRIDA, V. A. Ser professor no contexto do século XXI: representações sociais de professores. 2012, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. In.: **Cadernos de Pesquisa.** v. 39, n.137, p. 549-576, 2009.

MONTEIRO, G. P. **A autoridade na educação:** contribuições feitas para reflexão sobre a formação e o papel do professor. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. In.: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOSCOVICI, S., **Representações Sociais – Investigações em psicologia social.**5a. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? In.: **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, jan./jul. 2004, p. 15-51.

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

OLIVEIRA, R. P. de.; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, jan./fev./mar./abr. 2005.

PATTO, M. H. S. **A criança da Escola Pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada?** (Texto extraído da palestra proferida por Maria Helena Souza Patto no Encontro do Ciclo Básico em maio de 1985 - São Paulo).

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSERO, R. Tecnologia, aprendizagem e o novo papel do docente. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne - Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**./PIMENTA, S. G. (orgs.) - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, 3(1), 3-18.

QUINTANILHA, E. de C. **Representações de estudantes do curso de pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. – 14 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. – 11 ed. - São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época).

_____. Professores: autores e atores nos dizeres da escola – a contribuição da reflexão filosófica. In.: **Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Países e Comunidades de Língua Portuguesa**, 1., 2009, São Paulo.

ROLDÃO, M do.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, H. S. (Org) **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

RUIZ, M. J. F.; O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 33, 2003, p.55-70.

SÁ, CELSO PEREIRA DE. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. EdURJ: Rio de Janeiro, 1998.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira./SAVIANI, D. (orgs.) – Vitória: EDUFES, 2010. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil; v.2).**

SILVEIRA, E. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, 1995, vol.1, n.1, set. 1995, p.21-30.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: jan./abr. 1996.

SOUZA, K. M. de. O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEODORO, A. Ética e Educação: a ação do professor e da escola como tempo e espaço de possibilidade. In.: **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, v.9, 2003. (Coleção Prospectiva)

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed., 20 reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

TURCI, E. dos S. **Trabalho docente:** as novas exigências da vida moderna e o papel do professor. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica, tecnologias de Informação e Educação) - Universidade Braz Cubas.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, maio/ago. 2006, p. 178-187.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas./ ÁVILA, C. d'.; VEIGA, I. P. A. (orgs.) - 2.ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIAN, S. E. J. Papel do professor e identidade docente - um estudo em relação ao contexto do século XXI. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de; **Política educacional no Brasil.** Brasília: Liber Livro, 2007.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. In: **Cadernos de Pedagogia.** n.220, Madrid, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro referência para coleta de dados

QUADRO REFERÊNCIA PARA COLETA DE DADOS

Problema de Pesquisa: Como os professores polivalentes do município de Regente Feijó-SP compreendem seu papel para atuar na escola pública democratizada?

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar as representações sociais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Regente Feijó-SP a respeito de seu papel na escola pública democratizada e complexa dos dias de hoje.

Questões para atender os objetivos da pesquisa

Objetivos	Categorias	Fonte	Instrumentos	Indicadores	Questões																																
Caracterizar o perfil dos professores que atuam nas escolas públicas do município de Regente Feijó-SP.	Perfil dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Regente Feijó-SP.	Questionário	Caracterizar o perfil dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de elementos de cunho individual e social tais como: sexo; idade; estado civil; autoclassificação social; mobilidade; trajetórias; situação profissional; escolaridade e habilitação profissional.	<p>• DADOS PESSOAIS</p> <p>1. Em que escola (o) Sra. (o) trabalha? _____</p> <p>2. Sexo: () Feminino () Masculino.</p> <p>3. Idade _____ anos.</p> <p>4. Estado Civil: <input type="checkbox"/> Casada (o) <input type="checkbox"/> Vive junto (união conjugal consensual) <input type="checkbox"/> Solteira (o) <input type="checkbox"/> Divorciado/Separado <input type="checkbox"/> Viúva (o).</p> <p>5. Com quem a (o) Sra. (o) mora? <input type="checkbox"/> Mora sozinho <input type="checkbox"/> Família nuclear constituída <input type="checkbox"/> Família nuclear original <input type="checkbox"/> Mora com outros parentes <input type="checkbox"/> Mora com outros não parentes.</p> <p>6. Em sua família além da (o) Sra. (o) há alguém que é professor? () Sim () Não.</p> <p>6.1 Em caso de resposta afirmativa à questão anterior assinale qual membro de sua família se dedica a prática docente: <input type="checkbox"/> O pai <input type="checkbox"/> A mãe <input type="checkbox"/> O filho (a) <input type="checkbox"/> O irmão (ã) <input type="checkbox"/> O cônjuge/parceiro <input type="checkbox"/> Outro familiar.</p> <p>7. Qual o nível de instrução de seu pai, de sua mãe e cônjuge?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nível de Instrução</th> <th>Pai</th> <th>Mãe</th> <th>Cônjuge</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sem instrução</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fundamental incompleto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Fundamental completo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ensino Médio incompleto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ensino Médio completo</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Superior incompleto</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Superior completo ou mais</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>8. Qual é aproximadamente a renda mensal de sua família? <input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo (R\$ 622,00) <input type="checkbox"/> Mais de 1 SM (R\$ 622,00) a 2 SM (R\$1244,00) <input type="checkbox"/> Mais de 2 SM (R\$1244,00) a 3 SM (R\$1866,00) <input type="checkbox"/> Mais de 3 SM (R\$1866,00) a 4 SM (R\$2488,00) <input type="checkbox"/> Mais de 4 SM (R\$2488,00) a 5 SM (R\$3110,00) <input type="checkbox"/> Mais de 5 SM (R\$3110,00) a 7 SM (R\$ 4354,00) <input type="checkbox"/> Mais de 7 SM (R\$ 4354,00) a 10SM (R\$6220,00) <input type="checkbox"/> Mais de 10 SM (R\$6220,00) a 20 SM (R\$12440,00) <input type="checkbox"/> Mais de 20 SM (R\$12440,00)</p> <p>9. A (o) Sra. (o) é o principal provedor da renda de sua casa? <input type="checkbox"/> Sim () Não.</p> <p>10. Qual a porcentagem de sua contribuição para a renda mensal de sua família <input type="checkbox"/> Até 20% <input type="checkbox"/> De 21% a 40% <input type="checkbox"/> De 41% a 60% <input type="checkbox"/> De 61% a 80% <input type="checkbox"/> De 81% a 100%.</p> <p>11. Atualmente, com qual classe social a (o) Sra. (o) se identifica? <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Média alta <input type="checkbox"/> Média</p>	Nível de Instrução	Pai	Mãe	Cônjuge	Sem instrução				Fundamental incompleto				Fundamental completo				Ensino Médio incompleto				Ensino Médio completo				Superior incompleto				Superior completo ou mais			
Nível de Instrução	Pai	Mãe	Cônjuge																																		
Sem instrução																																					
Fundamental incompleto																																					
Fundamental completo																																					
Ensino Médio incompleto																																					
Ensino Médio completo																																					
Superior incompleto																																					
Superior completo ou mais																																					

() Média baixa () Baixa.

12. A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais quando o (a) senhor (a) era criança, é:

() Melhor () Igual () Pior.

13. A Sr. (o) tem filhos? () Sim () Não

Quantos? _____

13.1- Em que tipo de escola seu/sua filho (a) estuda ou estudou?

() Pública () Privada
 () Maior parte pública () Maior parte privada
 () Outras. Quais? _____

14. O senhor (a) costuma ir a alguns dos seguintes eventos culturais? Com que frequência? (Marque um X na frequência correspondente a cada um dos eventos):

Tipo de evento	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus					
Teatro					
Exposições em centros culturais					
Cinema					
Filmes em casa					
Shows de rock					
Shows de música popular ou sertaneja					
Concerto de música erudita ou ópera					
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo					
Estádios esportivos					
Clubes					

15. Gostaríamos de saber mais sobre suas preferências culturais. Indique se o senhor realiza algumas das seguintes atividades, e com que frequência (Marque um X na frequência correspondente a cada uma das atividades):

Tipo de atividade	Habitualmente/sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca
Participa de seminários de especialização, cursos (pagos ou gratuitos)				
Lê revistas especializadas				
Xeroca materiais				
Lê materiais de estudo ou formação				
Estuda ou pratica idiomas				

Compra livros (não didáticos)				
Lê livros de ficção				
Frequenta a biblioteca				
Grava música				
Compra CD ou músicas da internet				
Estuda ou ensaia teatro				
Pinta ou aprende a esculpir				
Pratica ou aprende danças				
Estuda ou faz algum artesanato				
Vê jogos de futebol na televisão				
Tira fotografias				

16. Indique com que frequência a (o) Sra. (o) realiza as seguintes atividades:

Tipo de atividade	Diariamente	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca
Vê TV					
Ouve rádio					
Ouve música em sua casa					
Estuda ou toca algum instrumento musical					
Lê jornal					
Lê revistas					
Faz ginásticas, esportes ou alguma atividade física.					
Participa de listas de discussão através do correio					
Usa o correio eletrônico					
Navega na internet					
Diverte-se com seu computador					

17. O senhor participa de algumas dessas associações ou instituições? (Marque um X na frequência correspondente a cada uma das associações ou instituições):

Tipo de associação	Habitualmente	Ocasionalmente	Alguma vez no passado	Nunca
Associação ou clube esportivo				
Paróquia ou associação religiosa				
Associação de bairro				
Centro cultural (musical, cineclube etc.)				
Sindicato				
Partido político				
Associação ecológica ou de direitos humanos				
Associação de consumidores				
Cooperativa				
Entidade filantrópica				

• **DADOS DE FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISISONAL**

18. A maior parte de sua educação escolar no que se refere ao Ensino Fundamental e Ensino Médio foi feita em escolas:

Pública Privada
 Maior parte pública Maior parte privada
 Outras. Quais? _____

19. Você frequentou o curso de Magistério em nível de Ensino Médio?

Sim Não Incompleto
 Especifique o curso: _____
 O ano de conclusão do curso foi _____

20. Possui curso de Licenciatura?

Sim Não

20.1 Em caso de resposta afirmativa qual licenciatura cursou?

20.2 Qual o ano de conclusão da licenciatura? _____

20.3 Em que tipo de instituição de Ensino Superior cursou a licenciatura?

Instituição de Ensino Superior Pública
 Instituição de Ensino Superior Privada

20.4 Qual modalidade do curso de Licenciatura feito por você?:

À distância Presencial
 Semipresencial

21. Possui outro curso de licenciatura?

Sim Não

21.1 Qual? _____

21.2 Qual o ano de conclusão desse outro curso de licenciatura?

21.3 Em que tipo de instituição de Ensino Superior cursou a outra licenciatura?

Instituição de Ensino Superior Pública
 Instituição de Ensino Superior Privada

22. Possui curso de Pós-Graduação?

Sim Não.

22.1 Em caso de resposta afirmativa qual (is) Pós-Graduação

				<p>cursou? _____</p> <p>22.2 Qual a carga horária da Pós-Graduação que a (o) Sra. (o) curso? _____ horas.</p> <p>22.3 Qual modalidade do (s) curso (s) de Pós-Graduação feitos por você foram: <input type="checkbox"/> À distância <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial</p> <p>22.4 Em caso de ter cursado mais de uma Pós-Graduação identifique o tipo cada uma delas _____</p> <p>22.5 Em que ano concluiu a (s) Pós-Graduação? _____</p> <p>22.6 Em qual tipo de estabelecimento cursou a (s) Pós-Graduação? (Em caso de ter cursado mais de uma Pós-Graduação em estabelecimentos de tipos diferentes identifique cada uma delas) <input type="checkbox"/> Instituição de Ensino Superior Pública <input type="checkbox"/> Instituição de Ensino Superior Privado</p> <p>• DADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>23. Em que tipo de escola a (o) Sra. (o) iniciou sua carreira como professor? <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Privada.</p> <p>24. Possui quanto tempo de experiência como professora (o) de anos iniciais do ensino fundamental? _____anos.</p> <p>25. A (o) Sra. (o) já lecionou na Educação Infantil? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>25.1 Em caso de resposta afirmativa, quanto tempo lecionou na Educação Infantil? _____anos.</p> <p>26. A (o) Sra. (o) trabalha em outra escola além desta? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>26.1 Em caso de resposta afirmativa, a outra escola é: <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Particular.</p> <p>26.2 Essa outra escola fica em que município? _____</p> <p>27. Atualmente, qual é a sua situação funcional como docente do município de Regente Feijó? <input type="checkbox"/> Efetivo concursado <input type="checkbox"/> Efetivo sem concurso <input type="checkbox"/> Contrato temporário <input type="checkbox"/> Contrato CLT.</p> <p>28. Hoje, além da atividade docente, a (o) Sra. (o) realiza outro trabalho remunerado? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.</p> <p>28.1 Em caso de resposta afirmativa, especifique o tipo de atividade realizada. _____</p> <p>29. Qual a sua carga horária total de trabalho semanal? __horas.</p>
--	--	--	--	--

<p>Conhecer o que pensam os professores sobre seu papel na escola pública de hoje.</p>	<p>Representações Sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito de seu papel.</p>	<p>Professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Regente Feijó-SP.</p>	<p>Questionário para levantamento das Representações Sociais (Software EVOC)</p>	<p>Conhecer o que os professores pensam sobre seu papel.</p>	<p>1. Escreva as 4 PRIMEIRAS PALAVRAS que vêm à sua mente quando você pensa no “PAPEL DO PROFESSOR HOJE” - Agora, enumere as palavras em ordem de importância, sendo que o número 1 indica a palavra de maior importância e o número 2 indica a segunda palavra de maior importância, e assim por diante até chegar no número 4.</p> <p>2. Explique porque a (o) Sra. (o) escolheu a palavra de número 1 em primeiro lugar como a mais importante.</p> <p>3. Escreva as 4 PRIMEIRAS PALAVRAS que vêm à sua mente quando você pensa no “PAPEL DO PROFESSOR NO PASSADO” - Agora, enumere as palavras em ordem de importância, sendo que o número 1 indica a palavra de maior importância e o número 2 indica a segunda palavra de maior importância e assim por diante até chegar no número 4.</p> <p>4. Explique porque a (o) Sra. (o) escolheu a palavra de número 1 em primeiro lugar como a mais importante.</p> <p>5. Durante seu curso de formação inicial como a (o) Sra. (o) entendia o seu papel como professora (o)?</p> <p>6. A sua opinião hoje sobre o papel do professor mudou em relação à sua resposta anterior? 6.1 Por quê? Explique.</p>
<p>Investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores para uma atuação de qualidade na atual escola pública.</p>	<p>Dificuldades enfrentadas pelos professores para atuar qualitativamente na escola em que leciona.</p>	<p>Professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Regente Feijó-SP.</p>	<p>Questionário.</p>	<p>Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores para uma atuação de qualidade na escola pública de hoje</p>	<p>7. A (o) Sra. (o) encontra alguma dificuldade para desempenhar seu papel na escola em que atua? () Sim () Não 7.1 Em caso positivo, qual é a sua maior dificuldade? Explique.</p> <p>8. Como a (o) Sra. (o) atua diante das dificuldades encontradas?</p> <p>9. O que poderia contribuir para a superação das dificuldades de modo a facilitar a realização de seu trabalho? Explique.</p> <p>10. Por que o Sr. (a) escolheu ser professor (a)?</p>
<p>Conhecer o que pensam os professores sobre seu papel na escola pública de hoje.</p>	<p>Representações Sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a respeito de seu papel.</p>	<p>Professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Regente Feijó-SP.</p>	<p>Entrevista para aprofundamento das representações sociais diagnosticadas.</p>	<p>Aprofundar aspectos referentes às representações sociais dos professores já diagnosticadas.</p>	

APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados: Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

QUESTIONÁRIO

I - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

1. Escreva as **4 PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa no

() _____
 () _____
 () _____
 () _____

- Agora, enumere as palavras em ordem de importância, sendo que o número 1 indica a palavra de maior importância e o número 2 indica a segunda palavra de maior importância, e assim por diante até chegar no número 4.

2. Explique porque a (o) Sra. (o) escolheu a palavra de número 1 em primeiro lugar como a mais importante.

3. Escreva as **4 PRIMEIRAS PALAVRAS** que vêm à sua mente quando você pensa no

() _____
 () _____
 () _____
 () _____

- Agora, enumere as palavras em ordem de importância, sendo que o número 1 indica a palavra de maior importância e o número 2 indica a segunda palavra de maior importância e assim por diante até chegar no número 4.

4. Explique porque a (o) Sra. (o) escolheu a palavra de número 1 em primeiro lugar como a mais importante.

5. Durante seu curso de formação inicial como a (o) Sra. (o) entendia o seu papel como professora (o)?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

6. Hoje, a sua opinião sobre o papel do professor mudou em relação à sua resposta anterior?

Sim

Não

6.1 Por quê? Explique.

II - DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES PARA ATUAR NA ESCOLA EM QUE LECIONA.

7. A (o) Sra. (o) encontra alguma dificuldade para desempenhar seu papel na escola em que atua? Sim Não

7.1 Em caso positivo, qual é a sua maior dificuldade? Explique.

8. Como a (o) Sra. (o) atua diante das dificuldades encontradas?

9. O que poderia contribuir para a superação das dificuldades de modo a facilitar a realização de seu trabalho? Explique.

10. Por que o Sr. (a) escolheu ser professor (a)?

III – PERFIL DOS PROFESSORES.

11. Em que escola a (o) Sra. (o) trabalha? _____

12. Sexo: Feminino

Masculino.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

13. Idade _____ anos.

14. Estado Civil:

- Casada (o) Vive junto (união conjugal consensual)
 Solteira (o) Divorciado/Separado
 Viúva (o).

15. Com quem a (o) Sra. (o) mora?

- Mora sozinho Família nuclear constituída (esposo, esposa, filhos)
 Família nuclear original (pai, mãe, irmãos) Mora com outros parentes
 Mora com outros não parentes.

16. Em sua família além da (o) Sra. (o) há alguém que é professor? (exemplo: avós, tios, primos, irmãos, etc) Sim Não.

16.1 Em caso de resposta afirmativa à questão anterior assinale qual membro de sua família se dedica a prática docente:

- O pai A mãe Outro familiar
 O filho (a) O irmão (ã) O cônjuge/parceiro

17. Qual o nível de instrução de seu pai, de sua mãe e cônjuge?

Nível de Instrução	Pai	Mãe	Cônjuge
Sem instrução			
Fundamental incompleto			
Fundamental completo			
Ensino Médio incompleto			
Ensino Médio completo			
Superior incompleto			
Superior completo ou mais			

18. Qual é aproximadamente a **renda mensal de sua família**?

- Até 1 salário mínimo (R\$ 622,00)
 Mais de 1 SM (R\$ 622,00) a 2 SM (R\$1244,00)
 Mais de 2 SM (R\$1244,00) a 3 SM (R\$1866,00)
 Mais de 3 SM (R\$1866,00) a 4 SM (R\$2488,00)
 Mais de 4 SM (R\$2488,00) a 5 SM (R\$3110,00)
 Mais de 5 SM (R\$3110,00) a 7 SM (R\$ 4354,00)
 Mais de 7 SM (R\$ 4354,00) a 10SM (R\$6220,00)
 Mais de 10 SM (R\$6220,00) a 20 SM (R\$12440,00)
 Mais de 20 SM (R\$12440,00)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

19. A (o) Sra. (o) é o principal provedor da renda de sua casa?

Sim

Não.

20. Qual a porcentagem de sua contribuição para a renda mensal de sua família

Até 20%

De 21% a 40%

De 41% a 60%

De 61% a 80%

De 81% a 100%.

21. Atualmente, com qual classe social a (o) Sra. (o) se identifica?

Alta

Média alta

Média

Média baixa

Baixa.

22. A sua atual situação econômica, em relação à de seus pais é:

Melhor

Igual

Pior.

23. A Sr. (o) tem filhos? Sim

Não

Quantos?

23.1 Em que tipo de escola seu/sua filho (a) estuda ou estudou?

Pública

Privada

Maior parte pública

Maior parte privada

Outras. Quais? _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

24. O senhor (a) costuma ir a alguns dos seguintes eventos culturais? Com que frequência? (Marque um X na frequência correspondente a cada um dos eventos):

Tipo de evento	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus					
Teatro					
Exposições em centros culturais					
Cinema					
Filmes em casa					
Shows de rock					
Shows de música popular ou sertaneja					
Concerto de música erudita ou ópera					
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo					
Estádios esportivos					
Clubes					



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

25. Gostaríamos de saber mais sobre suas preferências culturais. Indique se o senhor realiza algumas das seguintes atividades, e com que frequência (Marque um X na frequência correspondente a cada uma das atividades):

Tipo de atividade	Habitualmente /sempre	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca
Participa de seminários de especialização, cursos (pagos ou gratuitos)				
Lê revistas especializadas				
Xeroxa materiais				
Lê materiais de estudo ou formação				
Estuda ou pratica idiomas				
Compra livros (não didáticos)				
Lê livros de ficção				
Frequenta a biblioteca				
Grava música				
Compra CD ou músicas da <i>internet</i>				
Estuda ou ensaia teatro				
Pinta ou aprende a esculpir				
Pratica ou aprende danças				
Estuda ou faz algum artesanato				
Vê jogos de futebol na televisão				
Tira fotografias				



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

26. Indique com que frequência a (o) Sra. (o) realiza as seguintes atividades:

Tipo de atividade	Diariamente	3 ou 4 vezes por semana	1 ou 2 vezes por semana	A cada 15 dias	Nunca
Vê TV					
Ouve rádio					
Ouve música em sua casa					
Estuda ou toca algum instrumento musical					
Lê jornal					
Lê revistas					
Faz ginásticas, esportes ou alguma atividade física.					
Participa de listas de discussão através do correio eletrônico					
Usa o correio eletrônico					
Navega na internet					
Diverte-se com seu computador					



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

27. O senhor participa de algumas dessas associações ou instituições? (Marque um X na frequência correspondente a cada uma das associações ou instituições):

Tipo de associação	Habitualmente	Ocasionalmente	Alguma vez no passado	Nunca
Associação ou clube esportivo				
Paróquia ou associação religiosa				
Associação de bairro				
Centro cultural (musical, cineclube etc.)				
Sindicato				
Partido político				
Associação ecológica ou de direitos humanos				
Associação de consumidores				
Cooperativa				
Entidade filantrópica				

IV - FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISIONAL

28. A maior parte de sua educação escolar no que se refere ao Ensino Fundamental e Ensino Médio foi feita em escolas:

Pública

Privada

Maior parte pública

Maior parte privada

Outras. Quais? _____

29. Você frequentou o curso de Magistério em nível de Ensino Médio?

Sim

Não

Incompleto

Especifique o curso: _____

O ano de conclusão do curso foi _____



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 Câmpus de Presidente Prudente

30. Possui curso de Licenciatura? Sim Não

30.1 Em caso de resposta afirmativa qual licenciatura cursou?

30.2 Qual o ano de conclusão da licenciatura? _____

30.3 Em que tipo de instituição de Ensino Superior cursou a licenciatura?

Instituição de Ensino Superior Pública

Instituição de Ensino Superior Privada

30.4 Qual modalidade do curso de Licenciatura feito por você?:

À distância

Presencial

Semipresencial

31. Possui outro curso de licenciatura? Sim Não

31.1 Qual? _____

31.2 Qual o ano de conclusão desse outro curso de licenciatura? _____

31.3 Em que tipo de instituição de Ensino Superior cursou a outra licenciatura?

Instituição de Ensino Superior Pública

Instituição de Ensino Superior Privada

32. Possui curso de Pós-Graduação? Sim Não.

32.1 Em caso de resposta afirmativa, qual (is) Pós-Graduação cursou? _____

32.2 Qual a carga horária da Pós-Graduação que a (o) Sra. (o) curso? _____ horas.

32.3 Qual modalidade do (s) curso (s) de Pós-Graduação feitos por você foram:

À distância

Presencial

Semipresencial

32.4 Em caso de ter cursado mais de uma Pós-Graduação identifique o tipo cada uma delas

32.5 Em que ano concluiu a (s) Pós-Graduação? _____

32.6 Em qual tipo de estabelecimento cursou a (s) Pós-Graduação? (Em caso de ter cursado mais de uma Pós-Graduação em estabelecimentos de tipos diferentes identifique cada uma delas)

Instituição de Ensino Superior Pública

Instituição de Ensino Superior Privado



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Presidente Prudente

V - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

33. Em que tipo de escola a (o) Sra. (o) iniciou sua carreira como professor?

Escola Pública

Escola Privada.

34. Possui quanto tempo de experiência como professora (o) de anos iniciais do ensino fundamental? _____ anos.

35. A (o) Sra. (o) já lecionou na Educação Infantil?

Sim

Não.

35.1 Em caso de resposta afirmativa, quanto tempo lecionou na Educação Infantil?
_____ anos.

36. A (o) Sra. (o) trabalha em outra escola além desta? Sim

Não.

36.1 Em caso de resposta afirmativa, a outra escola é:

Escola Municipal

Escola Estadual

Escola Particular.

36.2 Essa outra escola fica em que município? _____

37. Atualmente, qual é a sua situação funcional como docente do município de Regente Feijó?

Efetivo concursado

Efetivo sem concurso

Contrato temporário

Contrato CLT.

38. Hoje, além da atividade docente, a (o) Sra. (o) realiza outro trabalho remunerado? Sim

Não.

38.1 Em caso de resposta afirmativa, especifique o tipo de atividade realizada.

39. Qual a sua carga horária total de trabalho semanal? _____ horas.

APÊNDICE C - Justificativas das respostas mudança/não mudança de opinião dos professores com relação a maneira como entendiam seu papel como docentes ainda durante o curso de formação inicial.

Categorias	Freq.	%
Sim	38	100,0
1 - Porque o papel do professor é buscar formação	6	16,0
2 - Porque o papel do professor é enfrentar dificuldades	3	8,0
3 - Porque o papel do professor é valorizar o aluno e seus conhecimentos	3	8,0
4 - Porque o papel do professor é educar	3	8,0
5 - Porque o papel do professor não é apenas dominar e ensinar conteúdos	3	8,0
6 - Porque o papel do professor é de responsabilidade	2	5,0
7 - Porque o professor tem o papel de mediador/articulador	2	5,0
8 - Porque o professor tem papel de desafiar o aluno a pensar, a questionar, a construir conhecimento	2	5,0
9 - Porque o professor tem o papel de compreender aquilo que faz	2	5,0
10 - Porque o professor tem o papel de acompanhar os avanços dos alunos	2	5,0
11 - Porque o papel do professor é afetivo	2	5,0
12 - Porque o papel do professor é de cuidador	1	3,0
13 - Porque o papel do professor é utilizar diferentes estratégias	1	3,0
14 - Porque o papel do professor é construir valores	1	3,0
15 - Porque o papel do professor é ser observador, amigo	1	3,0
16 - Porque o papel do professor é de pesquisador	1	3,0
17 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	3	8,0
Não	22	100,0
1- Porque o papel do professor é buscar formação com vistas à melhoria de sua atuação	5	23,0
2 - Porque o professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento	3	13,0
3 - Porque o papel do professor é respeitar o aluno e seus conhecimentos	2	9,0
4 - Porque o papel do professor é enfrentar desafios	1	4,5
5 - Porque o papel do professor é ensinar	1	4,5
6- Porque o papel do professor é de responsabilidade	1	4,5
7 - Porque o professor tem papel de desafiar o aluno a pensar	1	4,5
8 - Porque o professor tem o papel de compreender aquilo que faz	1	4,5
9 - Porque o professor tem um papel social	1	4,5
10 - Porque o professor tem o papel de buscar transformação	1	4,5
11 - Porque o professor tem o papel de refletir sobre a prática	1	4,5
12 - Não respondeu satisfatoriamente à questão	4	18,0
Respostas que não explicitaram sim/não	1	100,0
1 - Porque o papel do professor é enfrentar desafios/dificuldades	1	100,0
Total Geral de Respostas	61	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.