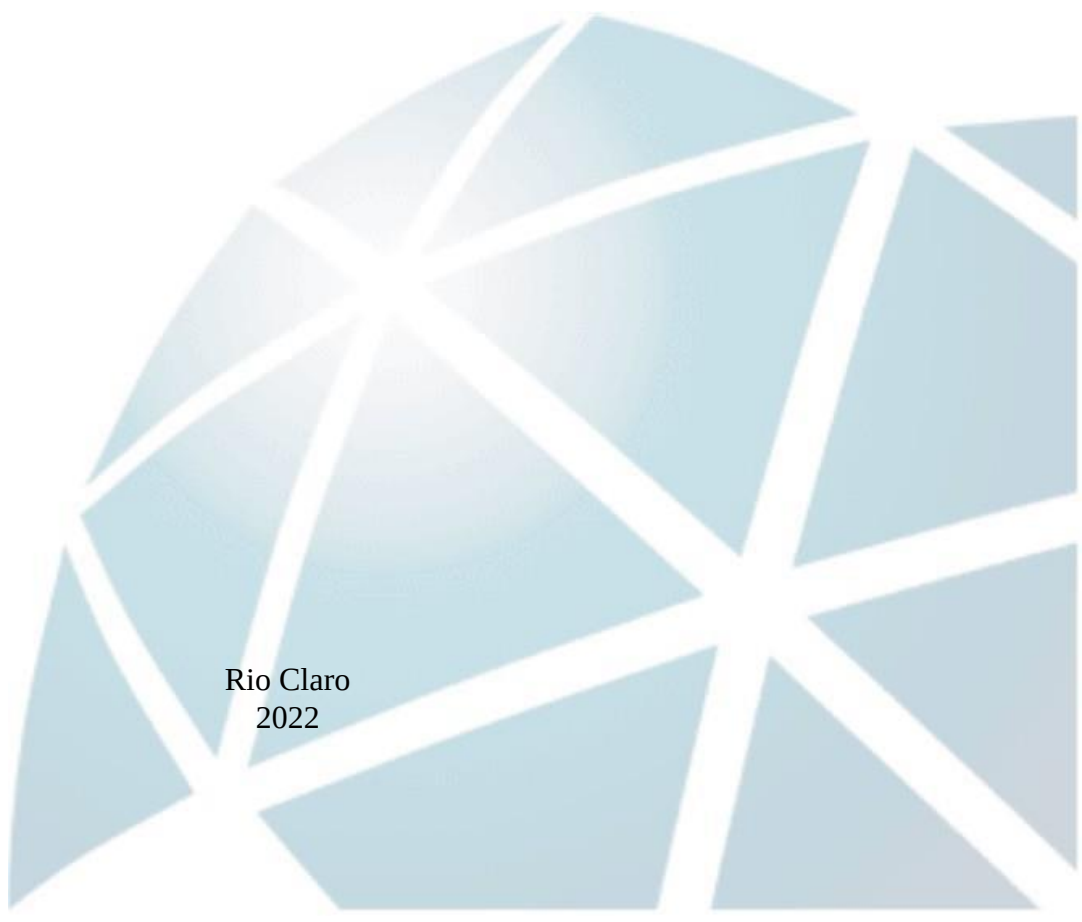

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

VALESCA RODRIGUES LODI

A ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE

Representações sociais do professor na sociedade e implicações
para a escolha pelo Curso de Pedagogia



Rio Claro
2022

VALESCA RODRIGUES LODI

A ESCOLHA PROFISSIONAL DOCENTE

Representações sociais do professor na sociedade e implicações para a escolha pelo
Curso de Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Flávia Medeiros Sarti

CO-ORIENTADORA: Prof^ª. Ma. Mariana Lira Ibiapina

Rio Claro

2022

L823e

Lodi, Valesca Rodrigues

A Escolha Profissional Docente : Representações sociais do professor na sociedade e implicações para a escolha pelo curso de Pedagogia / Valesca Rodrigues Lodi. -- Rio Claro, 2022

92 p. : il., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

Coorientadora: Mariana Lira Ibiapina

1. Professores Formação. 2. História Social. 3. Prestígio Profissional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VALESCA RODRIGUES LODI

ESCOLHA PROFISSIONAL PROFESSOR

Representações sociais do professor na sociedade e implicações para a escolha pelo
Curso de Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

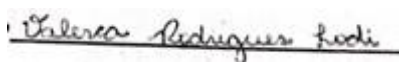
BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Flávia Medeiros Sarti (orientadora)

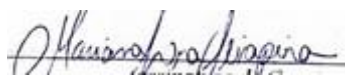
Prof^a. Dra. Andréia Osti

Prof^a. Dra. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em: 1 de fevereiro de 2022.


Assinatura do(a) discente


Assinatura do(a) orientadora


Assinatura do(a) coorientadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



Dedico este trabalho aos meu pais, Paulo Cesar Lodi e Rosangela Rodrigues Lodi. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que guia, sustenta e ilumina cada passo que dou.

Aos meus pais, que com muito esforço e amor, me oportunizaram caminhos que me fizeram chegar até aqui. Tudo que conquistei devo aos meus pais que confiam em mim e me inspiram a ser melhor a cada dia, seja profissionalmente, academicamente ou como pessoa. Esta conquista não seria possível sem o carinho e amparo deles.

Ao meu professor de física do ensino médio, Anderson, que no momento em que muitos diziam ser desperdício minha inscrição para o curso de Pedagogia e, já me introduziam ao universo de desvalorização docente, me incentivou com palavras que ficarão guardadas eternamente comigo: "Não importa que sua capacidade seja para medicina, a educação também é árdua e precisa de pessoas como você, dedicadas e inteligentes. Vejo potencial em ti para se tornar uma excelente professora. Não desista desta profissão, Valesca. Precisamos dos melhores conosco.". E é exatamente isto, a educação precisa de pessoas assim, professores que nos inspiram a ser melhores e mostram que tudo é possível.

Agradeço também à minha orientadora, professora Flávia, e coorientadora, professora Mariana, por toda paciência, direcionamento e apoio a esta pesquisadora de primeira viagem. Por momento em que me sentia perdida e acabava encaminhando mensagens de texto nas madrugadas de sábado ou aos domingos na hora do almoço e era respondida com leveza e calma. Pela compreensão e flexibilidade para com os desdobramentos profissionais que me foram aparecendo. Todas as conversas e discussões oportunizadas durante o tempo que estive sob o olhar delas, me ajudaram a crescer vários anos em poucos meses. Definitivamente não poderia ter pedido orientação melhor.

A minhas amigas de graduação, profissão e vida, Bru, Carol B., Carol M., Isa e Lê, que durante toda essa caminhada acadêmica se fizeram minhas confidentes. Com elas dividi desde problemas de estatística a angustias de trabalho e relacionamentos. Amigas que mesmo durante a pandemia continuaram como um dos meus pilares de sustentação, trazendo alegria e conforto. Apoio que encontramos umas nas outras para não desistir do sonho que compartilhamos. Presentes que a UNESP me contemplou e que hoje não me vejo sem.

Ao meu irmão, Abraão, e namorado, João Vítor. Por me permitirem ser abraçada por eles nos momentos que não me via capaz de continuar esta caminhada e por fazerem questão de estar presente em cada etapa dela, sendo ajudando a focar ou desfocar quando se via necessário. Também por escutarem várias vezes a leitura de um único parágrafo até que eu o sentisse bom, mesmo que isso custasse a paciência deles.

A Universidade Estadual Paulista e todos meus professores de curso, seja da educação básica no SESI 085 ou da graduação. Esta profissão só é possível por existirem pessoas dedicadas e comprometidas com uma educação crítica e transformadora como vocês. E este trabalho é resumo disto, de muitos anos de pesquisas e estudos que foram passados para nós estudantes, oportunizadas em formas de discussões e reflexões. Hoje sou quem sou por vocês. Obrigada!

*“Se me contemplo
Tantas me vejo,
Que não entendo
Quem sou, no tempo
Do pensamento.*

*Vou desprendendo
Elos que tenho
Alças, enredos...
E é tudo imenso...”*

Cecília Meireles (1939)

RESUMO

A escolha profissional é um processo fundamental na vida de cada cidadão que se interessa em ingressar no mercado de trabalho, um passo importante que visa abarcar uma série de fatores ligados a decisões movidas por noções familiares, financeiras, influências da mídia, e autoafirmação de seus valores sociais. Ao escolher o curso de Pedagogia, o estudante revela alguma intenção de se tornar professor. Sua decisão, que pode parecer algo completamente subjetivo, privado, individual é movida também pelas representações sociais acerca da figura do professor, produzidas por processos históricos e sociais. Este imaginário social que move o potencial professor traz consigo uma sequência de processos estruturantes que, nas últimas décadas é marcado por uma dicotomia, entre valorização docente idealizada da figura do herói a serviço do país, e a realidade vivida pelos professores, marcada por perda de prestígio, baixa remuneração salarial, descrédito da educação nacional, entre outros fatores. Considerando a construção da identidade como sendo um processo subjetivo, ao mesmo tempo que social, este estudo buscou entender por meio de uma pesquisa qualitativa, como se constitui *o ser* profissional professor socialmente, suas representações e que elementos motivam atualmente os estudantes a procurarem o curso de Pedagogia. O estudo foi realizado por meio de questionário aplicado junto a estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Suas conclusões apontam que os estudantes optam pelo curso de Pedagogia em função de aspectos ligados a boas experiências prévias com profissionais na Educação Básica, seus antigos professores e familiares, e pelo desejo de transformar o cenário educacional atual. Esses estudantes, contudo, identificam aspectos ligados à precariedade profissional pelos professores e os impasses e desafios que se fazem presentes ao magistério.

Palavras-chaves: Escolha profissional. Profissão docente. Curso de Pedagogia Valorização profissional. Representações sociais.

ABSTRACT

The professional choice is a fundamental process in the life of every citizen interested in entering the job market, an important step that aims to encompass a series of factors related to decisions driven by family and financial notions, media influences, and self-affirmation of their social values. When choosing the Pedagogy course, the student reveals some intention to become a teacher. His decision, which may seem to be something completely subjective, private, individual, is also driven by social representations about the figure of the teacher, produced by historical and social processes. This social imaginary that moves the potential teacher brings with it a sequence of structuring processes that, in the last decades, has been marked by a dichotomy between the idealized valorization of the hero figure at the service of the country and the reality experienced by teachers, marked by loss of prestige, low salaries, and the discrediting of national education, among other factors. Considering the identity construction as a subjective process, at the same time as a social one, this study sought to understand, by means of a qualitative research, how the professional teacher is socially constituted, its representations and what elements currently motivate students to seek the Pedagogy course. The study was accomplished by means of a questionnaire applied to students of the Pedagogy course of a public university in the State of São Paulo. Its conclusions point that the students opt for the course of Pedagogy in function of aspects linked to good previous experiences with professionals in Basic Education, their old teachers and families, and for the desire to transform the current educational scenery. These students, however, identify aspects linked to the professional precariousness by teachers and the impasses and challenges that are present to the teaching profession.

Keywords: Professional choice. Teaching profession. Pedagogy Course. Professional valuation. Social representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idade dos participantes.	60
Figura 2 – Sexo dos participantes.	60
Figura 3 – Composição étnica dos participantes.	61
Figura 4 – Estado civil dos participantes.	61
Figura 5 – Filhos.	62
Figura 6 – Necessidades especiais	62
Figura 7 – Ano de graduação dos participantes	62
Figura 8 – Educação básica dos participantes	63
Figura 9 – Relação de trabalho na área da educação	63
Figura 10 – Renda familiar dos participantes	64
Figura 11 – Experiência dos participantes com seus professores no ensino fundamental	65
Figura 12 – Interesse pela educação no período da Educação Básica	65
Figura 13 – Influência de professores da Educação Básica para escolha da carreira docente ...	66
Figura 14 – Influência da família para escolha da carreira docente	66
Figura 15 – Incentivo da família para escolha da carreira docente	66
Figura 16 – Relação dos participantes que possuem professor da Educação Básica na família.	67
Figura 17 – Participantes que escolheram o curso de Pedagogia como primeira opção	67
Figura 18 – Participantes que escolheram o curso de Pedagogia devido boas oportunidade no mercado de trabalho	68
Figura 19 – Relação de participantes que acreditam que a profissão docente ofereça um bom plano de carreira	68
Figura 20 – Motivações para escolha do curso	69

Figura 21 – Relação dos participantes que desejam se transferir de curso	69
Figura 22 – Relação dos participantes que desejam realizar outro curso após a finalização deste.....	70
Figura 23 – Relação de participantes que acreditam que a profissão docente é valorizada socialmente	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução PSPN 2018	43
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TRS – Teoria das Representações Sociais

MEC – Ministério da Educação

CEFANS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

RNE – Revista Nova Escola

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CNS – Cursos Normais Superiores

PNE – Plano Nacional de Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MESP – Movimento Escola Sem Partido

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

VAA – Valor Aluno Ano

RLVAA – Referência Legal do Valor Aluno Ano

PI – Portaria Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNE – Plano Nacional de Educação



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Mensal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.2 Justificativa.....	18
2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	21
2.1 O que são representações sociais?	22
2.2 As representações da figura professor: uma breve incursão pela história da profissão docente.....	27
2.3 As representações sociais docente nos últimos anos: o dever do heroísmo custe o que custar.....	35
3 A (DES)VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR NO BRASIL: IDENTIDADE E AS FACETAS QUE MOVEM A DOCÊNCIA.....	41
3.1 Identidade profissional docente.....	42
3.2 As exigências sobre o docente.....	44
3.3 A desvalorização e o mal-estar docente.....	50
4 A ESCOLHA PROFISSIONAL PROFESSOR: A ATRATIVIDADE DOCENTE	54
5 OBJETIVOS.....	57
5.1 Objetivos gerais.....	57
5.2 Objetivos específicos.....	57
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
6.1 Amostra e coleta de dados.....	58
7 RESULTADOS ALCANÇADOS.....	60
7.1 Parte I dos resultados: perfil socioeconômico.....	60
7.2 Parte II dos resultados: razões para a escolha do curso.....	64
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	71
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE	84
Apêndice A.....	84
Apêndice B.....	85

1 INTRODUÇÃO

Com uma busca simples no dicionário sobre o que significa ser um professor, a principal definição encontrada caracteriza como “indivíduo especializado em algo; que exerce a função de ensinar” (HOUAISS, 2009). Uma definição curta e objetiva, que não aborda de fato a complexidade do *ser professor*. Se for mais adiante, cada pessoa tem sua própria definição de professor, baseado naquilo que viu e viveu, a partir das representações sociais que circulam em seu meio sobre o profissional docente. Essas representações sociais, por mais que pareçam individuais e particulares, são marcadas por significados culturais e contextos que a imagem do professor carrega como sujeito histórico, que se produz no cotidiano. Para Heller (1970)

[...] o cotidiano à totalidade do ser humano, onde ele vive e assimila toda sua dimensão, de ser humano singular e genérico, ou seja, toda sua existência humana é histórica; já o não-cotidiano, que é também parte do cotidiano, as atividades humanas são realizadas além do indivíduo singular, são para a construção da sociedade e nela estão as reflexões e ações que os indivíduos, integrados, realizam para que a vida em sociedade continue existindo, mantendo-se ou transformando-se. (HELLER, 1970 apud, SILVA 2005, p. 28)

A construção do ser professor é alvo de constantes mudanças e perspectivas ao longo dos anos, sempre marcada por aquilo que se sucede na sociedade, de interesse para o mercado e valores sociais. A imagem que se constrói, ou seja, a representação social do docente, obtém aspectos históricos que condicionam a figura, sendo produzida pelo meio, com consequência no que se vê e espera durante todo um tempo. Isso é visto a partir do caminho histórico e coletivo, que percorre, desde a Grécia Antiga, as colonizações, a Revolução Industrial até os dias atuais, as noções capitalistas fundamentadas, os valores humanos, a valorização profissional com, diretamente, implicação no cenário que o curso de graduação constitui em seus significados e experiências, dando condição para a reprodução de um determinado *ser* na mídia e comunidade.

Toda essa concepção é a conjuntura para que cada pessoa se aproprie e construa sua interpretação sobre ser professor, e a partir do seu imaginário social e suas motivações, busque ou não se tornar também um profissional professor, como Fontana (2005, p. 124) descreve: “Não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas.”.

Contudo, os impasses presentes, são fatores que contribuem para uma depreciação da docência, ocasionando eventos como mostra uma pesquisa da OCDE de 2018, que no Brasil

apenas 2,4% dos estudantes do ensino médio desejam se tornar professores. O curso de pedagogia possui o estigma de ser aquele procurado pelos alunos de pior desempenho escolar¹, como uma profissão dita exclusiva de mulheres, conforme aponta Oliveira (2000, p. 100) que, “a trajetória da mulher na educação foi influenciada pela sociedade patriarcal, em que o magistério, como uma atividade de amor e doação, passou a ser definido como um trabalho feminino.”. A desvalorização profissional, com baixos salários, também é cada vez mais evidenciada, sendo o Brasil de acordo com uma pesquisa do *Global Teacher Status Index* 2018, o último país no mundo classificado na temática sobre a valorização social do professor. Além disso, as políticas públicas educacionais são constantemente afetadas, tais como o congelamento dos investimentos públicos na educação, que impedem a manutenção das escolas e das universidades públicas (BRASIL, 2016), e também de grupos empresariais que impulsionam programas de financiamento privado como o Future-se, que traz um processo de pulverização da administração universitária, na medida em que as instituições perdem a gestão direta sobre uma parte de suas iniciativas². Com tudo isso, cada vez mais a escola sofre uma violenta precarização, impactando diretamente na depreciação da visão do principal agente escolar, o profissional do docente.

Neste sentido, a imagem docente se enquadra também em um estereótipo idealizado, de profissionais que trabalham assiduamente, independentemente da situação, como heróis buscando a prosperidade da nação, definindo assim por Nóvoa (1999), com uma crise de identidade profissional professor, que ao mesmo tempo que detém de um enaltecimento como profissão nobre que está a serviço do país, também contempla uma desvalorização carregada de impasses e processos de desumanização.

Mesmo com todas as dificuldades apontadas, todos os anos há alunos que ingressam no curso de pedagogia, que segundo uma pesquisa de 2017 do Censo, é o segundo curso com maior número de matrículas efetivadas no país, abaixo de direito e seguido de administração. O questionamento que se sucede é, como se apresenta de fato essas representações sociais do professor e por quais motivos há alunos que optam por cursar pedagogia nesse meio e quem

¹ Entrevista com José Carlos Rothen para a Folha de São Paulo, sobre a baixa procura dos cursos de pedagogia, em novembro de 2016.

² Informação fornecida pelo professor da Universidade Federal do ABC, Salomão Ximenes, para o Centro de Referências em Educação Integral, em janeiro de 2020.

são eles. Mais especificamente, o que fizeram os alunos de pedagogia de uma universidade pública do Estado de São Paulo, escolherem o curso nos últimos quatro anos.

Assim, neste trabalho buscou-se entender essa escolha profissional a partir das representações sociais da figura professor, que auxiliam compreender o referencial constitutivo de uma sociedade (VELLOSO; LANNES, 2015), e como os alunos escolhem essa carreira, visto a abrangência de fatores, já apontados, que deprecia a docência. Essas representações sociais influenciam na construção da identidade profissional, que de acordo com estudos de Moscovici, “o conceito de representações sociais é formulado com base nas interações sociais e explicações elaboradas pelos sujeitos acerca dos objetos sociais.” (SILVA, 2017, p. 135). A visão da docência advém do seu modo de agir, que são determinados pelos valores sociais e atitudes, em que “o professor é motivado a agir guiado por critérios cognitivos, afetivos e avaliativos, em consonância à orientação de valor e normas sociais, culturais e institucionais que limitam suas escolhas.” (SILVA, 2017, p. 136). No viés sociológico, Silva, 2017 aponta que

Os valores são atitudes decorrentes de relações interpessoais balizadas por variáveis diversas, tais como aquelas derivadas da política, da economia, dos costumes de uma época, do uso das tecnologias, dentre outras. [...] os valores expressos pelos professores são concepções transituacionais, hierarquizados e delimitadoras da personalidade. [...] A cultura influi sobre o tipo de pessoa que se constrói socialmente e as contingências podem definir ações em nível privado, público ou coletivo. (SILVA, 2017, p. 137)

Portanto o trabalho pretendeu compreender as representações sociais referentes à figura professor, com valores, atitudes, entendendo-o como um sujeito social, atrelado a escolha profissional dos estudantes para a docência, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, com a utilização de periódicos e literatura da área para base do referencial teórico e uma pesquisa com alunos do curso de pedagogia de uma universidade pública estadual. Desta forma o trabalho visa, como Nóvoa (1999) afirma, conhecer e entender o processo de profissionalização da classe de professorado, que implica em relações multifacetadas, para enfim contribuir para a compreensão dos problemas atuais da profissão docente e a educação como um todo.

1.2 JUSTIFICATIVA

Sempre que digo que sou estudante de pedagogia a reação do meu interlocutor é um suspiro e um olhar de compaixão. As perguntas são sempre as mesmas, “qual era sua primeira opção de curso? ”, “mas você vai trabalhar de ‘cuidar de crianças’? ”, “você não liga para dinheiro né? ”, “você sempre foi tão inteligente, para que desperdiçar sua inteligência assim? ” e os conselhos que seguem independente da minha resposta são, “mesmo assim, não pare de estudar”, “qualquer coisa eu te ajudo em um ‘bico’”, ou até mesmo “vire professora de faculdade, assim é melhor”.

Meus questionamentos sobre esse impasse sempre foram grandes. Me pergunto se o problema seria a baixa remuneração salarial dos professores que fizesse existir um distanciamento da profissão docente, ou se o motivo é uma falta de reconhecimento por não saber de fato como é o exercício e o trabalho do professor. Todos nós tivemos professores que nos apresentaram infinidades de caminhos e conhecimentos, mas, será que todo mundo sabe o que é *ser* um professor? Indo por esse caminho, acabo por observar as representações sociais de hoje em dia e como que o profissional educador é visto pelos demais, entendendo que são estas representações resultado da construção da figura docente internalizada por cada um e, consequentemente, a imagem que terá caso escolha esta profissão.

Como visto anteriormente, a síndrome de Burnout, doença essa gerada por estresse e desgaste emocional, é uma das principais reações ocorridas com boa parte dos profissionais professores, que

Entre as categorias profissionais, a de professores (Carlotto & Câmara, 2008a; Droogenbroeck & Spruyt, 2015) se destaca pela alta prevalência e pelas graves consequências ocasionadas, tais como provocar distúrbios patogênicos que prejudicam a saúde e a qualidade de vida do docente, afetando no processo ensino aprendizagem. (DALCIN; CARLOTTO, 2017, p. 747).

Essa síndrome é apenas mais um encargo consequente do exercício da docência, por lidar constantemente com variados desafios que o ambiente escolar e a relação de sujeitos apresentam. A imagem do professor passa a ser daquela pessoa cansada, que trabalha mais do que pode e sempre em constante adoecimento, como afirma Penteado e Neto (2019, p. 139). De acordo com uma pesquisa realizada pela psicóloga Nádia Maria Beserra Leite, da Universidade de Brasília em 2003, a síndrome afeta 15% dos profissionais docentes, acarretando diversas complicações para seu trabalho. Esses impasses são refletidos na sala de aula, juntamente com

a precarização no sistema educacional, então, por quais fatores o aluno graduando do curso de pedagogia decidiu escolher esse caminho, sabendo das dificuldades e o sucateamento educacional, visto que passamos por infinitas transformações tecnológicas e sociais, que abrem oportunidades para outros caminhos profissionais?

Reforçando, ser professor é um desafio em vários níveis, em que além de lidar com demandas curriculares,

[...] muitas vezes os trabalhadores docentes são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

É o profissional docente que impacta diretamente na educação de uma geração imersa em problemas estruturantes, cada vez mais desinteressada e desiludida com os saberes sistemáticos, estudantes que preferem aulas práticas, não procuram prestar atenção nos conteúdos e quando necessário trabalhar a fundamentação teórica demonstram total desinteresse, muitas vezes influenciando consequentemente no fracasso escolar (MORALES, 2016). Assim, por quais razões ainda há estudantes que se aventuram a escolher o curso de pedagogia para adentrar essa profissão, visto os obstáculos presentes na carreira e representações sociais do professor.

Desta forma, acreditamos na necessidade e importância desta pesquisa, ao elencar os pontos que permeiam a formação do profissional pedagogo, concepções do trabalho docente que o fizeram chegar na prática. Pensar a formação é importante para entender quem ela está atraindo e por quais motivos, contribuindo para avaliar melhor as relações, pois como o mestre Freire destaca,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. [...]. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2008, p.29).

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como pensar o homem na sua totalidade e sua singularidade? Esta é uma das perguntas feitas por Sônia Kramer (2003) em seu livro *História de Professores*. Uma pergunta singela, que aparenta em um primeiro momento ser compreensível e transparente, porém que retrata a essência da busca pelo entendimento do modo de *ser* consigo e na sociedade. Kramer não é a única que tenta em seus estudos compreender o sujeito homem e sua construção social para, por fim, elencar os motivos que cada um tem ao escolher seus caminhos. No caso de Kramer e do presente trabalho, a escolha profissional professor.

Por mais de três mil anos, diversos estudiosos, desde o momento que começam a refletir sua existência, buscam explicações para esse questionamento. Teóricos como Sêneca, Aristóteles, Descarte, Durkheim e Kant atravessam a história e o tempo para questionar e (tentar) explicar, por meio de seus pressupostos filosóficos, o que é o homem e como ele se insere na sociedade (FILHO; CALABREZ, 2017). Aristóteles, por exemplo, na Grécia antiga, já afirmava que o homem é fruto de transformações, envolto de pensamentos e teorias que objetivam o ser humano como um agente próprio da sociedade (ARISTÓTELES, 2016). Durkheim, no século XIX, considerado um dos mentores dos ideais republicanos da educação pública (FERRARI, 2008), também questiona-se sobre a totalidade humana e se ela seria fruto de uma reflexão privada (DURKHEIM, 2007). Como o mesmo responde, “[...] o indivíduo só poderá agir sua totalidade na medida em que aprender a conhecer o contexto em que está inserido, a saber quais são suas origens e as condições de que depende.”, enfatizando a influência do meio social para a construção da essência humana.

É fato que cada autor citado dialoga com sua linha de pensamento ao prometer respostas a questões que transpassam os tempos, mas convergem quando declaram a importância do convívio social para a criação do sujeito homem, pois é claro “observar que as relações sociais são oriundas da interação de reciprocidade entre os homens e destes com o seu meio.” (CARMO, 2005). A partir dessa premissa, Kramer, conclui que os indivíduos são feitos “de carne e osso; de desejos, afetos, mas principalmente de valores, ideias e projetos.” (KRAMER, 1993, p. 111). Os *valores, ideias e projetos* citados pela autora, são características que contribuem para a forma como o homem vê a si mesmo por meio da socialização e das relações

no cotidiano, em que “a sociedade e indivíduo são ideias dependentes uma da outra” (SETTON, 2005, p. 338) e quando o indivíduo identificasse com a realidade que o cerca.

É neste ponto que Moscovici (1978), estudando essa identificação, aponta as relações do cotidiano como fruto das representações sociais. As representações sociais são inteiramente necessárias para entender o ser humano, suas aspirações, práticas e ideais, formadas a partir dos valores e normas de uma sociedade (MENIN et al, 2009). É partindo dela, que é possível compreender a interação entre universo interno e externo do sujeito, em que a representação social é dada como a preparação para a ação. Diante disso, é entendida a relevância que compreender as representações sociais, através dos estudos de Serge Moscovici, assume para este trabalho, buscando investigar a escolha profissional docente por meio daquilo que se vê sobre si e entende no contexto social.

2.1 O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Antes de adentrar as representações sociais e seus fundamentos segundo Moscovici, é importante ressaltar aqui a que contexto ela foi inserida. Para isso é necessário voltar entre 1960 e 1970, quando a Psicologia Social passava por uma crise de confiança dentro das ciências sociais, em que os psicólogos sociais eram acusados de um “ritualismo metodológico”, momento que dedicavam mais atenção a situações experimentais dos artigos científicos produzidos dentro da academia do que pensar uma abordagem que fosse ao encontro de problemas sociais e temas que imperavam na sociedade europeia e estadunidense da época (ALMEIDA, 2014).

Com mudanças e críticas que surgiam para esse ambiente, novas correntes alternativas foram chamadas para embate, como por exemplo defendeu o manifesto de H. Tjfel (1972), uma psicologia social que abarcasse de forma autônoma, com outras associações na sociologia e antropologia, uma nova orientação para a disciplina, para o estudo das objetivas produção dos vínculos sociais. Essa visão reformista no campo da psicologia que se imperou, levou a desenvolver naquele momento, pensamentos que superassem o saber do indivíduo como próprio e individual da psicologia e, a análise da sociedade, como característica unitária da sociologia, antropologia e economia, objetivando um pensar que buscasse estudar as produções

da interdependência entre os membros, do que apenas uma mera intersubjetividade mental. A preocupação que a ciência passa a ter, focaliza canalizar nas descontinuidades, desequilíbrios e relatividades do meio ao invés da concretude de equilíbrios, advindo da concepção realista da ciência tradicional (MARKOVÁ, 2006). O novo pensar atribui importância significativa a racionalidade dos processos da vida cotidiana e é nesse momento,

[...] que a Psicologia Social pode ser considerada uma ciência social, cujo objeto será o estudo das relações cotidianas que se produzem na realidade social, dos fenômenos relacionados à comunicação e à ideologia, ou seja, do conhecimento e das representações sociais. (ALMEIDA, 2014, p. 407).

O surgimento dado então da nova Teoria das Representações Sociais por Moscovici, focalizada na ciência cognitiva moderna, oportuniza para a época caminhos alternativos para o acostumado estudo tradicional que se seguia dos fenômenos sociais dentro da Psicologia Social, diferenciando até mesmo das antes trabalhadas representações coletivas imutáveis que vinham por Durkheim.

Importante ressaltar neste momento que Moscovici contribui para a psicologia social moderna com um importante estudo sobre as representações, contudo ele não foi o primeiro autor a trabalhá-las. Kant no século XVIII expõe que as representações são formadas por percepção do mundo externo, porém sem ligação direta à mente (MARKOVÁ, 2006). Para ele “[...] apesar da mente não ter acesso ao mundo com ele é, sua constituição permite dar significado à sua realidade e formar representações a respeito dele.” (Idem, 2006, p.174). Posteriormente Durkheim reage ao pensamento de Kant adotando uma visão que priorizasse a experiência social, rejeitando as representações *a priori* de mentes, ou seja, uma representação coletiva. Focalizando seu pensamento na macroestrutura ao invés das relações microssociais, Durkheim faz clara distinção entre representações individuais e representações coletiva, ao contrário de Moscovici, que as considera indissociáveis. A concepção durkheimiana é assim contestada por restringir as representações individuais aos fenômenos psicológicos e neurológicos, as tratando como variáveis e pessoais, resultado da natureza física e biológica. Já as representações coletivas para ele estão acima do indivíduo e consideradas externas, sem devida contribuição a formação integral (MARKOVÁ, 2006). Dessa forma, a dualidade presente no estudo de Durkheim considera que

O ser individual se refere a estados mentais de nós mesmo, os fatos de nossa vida pessoal enquanto o ser social compõe um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem os valores do grupo ao qual fazemos parte, ou seja, as crenças religiosas, as tradições culturais, profissionais, as opiniões coletivas. (OSTI et al, 2013, p.48-49)

As “opiniões coletivas” são definidas por Durkheim como conhecimento do senso comum, que para ele são pensamentos errados e triviais (MARKOVÁ, 2006). O conhecimento do senso comum era considerado como necessário apenas quando a ciência apresentasse limitações, contudo o conhecimento científico seria sempre superior, ao se aproximar com mais exatidão da realidade (Idem). Considerada por autores como Pickering (2000), esse conceito acaba por se tornar elitista e moralista, admitindo que cientistas teriam uma melhor representação da realidade do que uma representação meramente leiga do sujeito comum.

A primeira publicação da TRS superada (ou redefinida), partiu de Serge Moscovici, psicólogo social romeno, radicado na França. Apesar de já ter citado em seu estudo “*La Pshychanalyse: Son image et son public*” em 1961, a TRS é conceituada apenas em seu artigo “*Attitudes and Opinions*” de 1963, buscando também contribuir para a elucidação da crise que ocorria na Psicologia Social naquele momento (ALMEIDA, 2014, pág. 411). O referido artigo proporcionou o debate dos pressupostos base da psicologia postulados na crise, sem de fato resolvê-la, mas que introduziu o conceito que pudesse explicar o comportamento social de uma específica sociedade contemporânea, levando adiante da visão de sociedade durkheimiana, considerada “genérica” dos fenômenos sociais (MOSCOVICI, 1976, pág. 42), antes fundamentada apenas por instituições como religião, direito ou família sem abordar de forma ampla a pluralidade dos modos de organização social e individual. Moscovici (1961) criticava dicotomias como sujeito/objeto e indivíduo/social, presumindo que características bases da sociedade fornecem e dão significados aos fenômenos psicossociais e por isso não há formas de considerá-los separadamente em seus processos e relações intersubjetivas. Ele concentra-se então

[...] no estudo do conhecimento social como objeto de pesquisa fundamental para a Psicologia Social, porque engloba em suma todos os processos psicológicos suscetíveis de serem estudados, tais como a memória, a percepção, [...] processos que atuam em conjunto com os aspectos da vida social, tal como valores, as normas, os símbolos e as tradições [...]. Todos são elementos adquiridos pelos indivíduos por meio de sua experiência em suas relações sociais, na família, no grupo de amigos, no trabalho ou em outras esferas dentro de uma cultura determinada. (ALMEIDA, 2014, p. 415).

O modo como Moscovici encara esse novo conceito de observação da produção social institui tanto em uma medida psicológica quanto própria da sociedade e cultura (MOSCOVICI, 1976). As representações operam a partir de noções e linguagens que se apropriam em escala de valores e ciência, sofrendo influências simultâneas a aspectos da realidade. Quando é trabalhada uma opinião, crê-se que o objeto pensado denota uma representação formulada com caráter de expressão e comunicação sobre ele, com conjuntos dinâmicos de produção, não somente uma reprodução de comportamentos (Idem). Como o mesmo expõe, “[...] elas determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequencialmente, as condutas desejáveis ou admitidas.” (MOSCOVICI, 1976, p.51).

Os processos de comunicação são um dos fenômenos cruciais para o estudo do conhecimento social dentro da TRS, como agentes atuantes na construção social da realidade. Essa construção unifica o indivíduo a sociedade, em conjuntos de representações compartilhadas na locução de valores, crenças e regras culturais e produzida por grupos sociais (ALMEIDA, 2014). A comunicação entre os membros desses grupos requer a existência de forma que “a circulação das opiniões e pressões do grupo produz difusão e a comunalidade necessárias para que as representações tomem forma e adquiram uma estrutura” (Idem, p.420). Nesse sentido, todo conhecimento que é compartilhado pelas estruturas sociais (sejam elas igrejas, movimentos sociais, famílias, etc), conduzem um pensamento de orientação que abrangem todos os indivíduos presentes. A priori, o movimento social e atividade mental individual permanecem conectados dentro da TRS, propondo uma variação dependente do contexto cultural social e histórico, ou seja, “[...] a representação de uma coletividade em um determinado momento histórico, que dessa forma cria seu próprio mundo.” (MOSCOVICI, 1998, p.224).

A representação social não é então uma mera instância intermediária, mas a percepção de um conteúdo, de um conceito a ser percebido e re-transformado por meio de fenômenos dinâmicos e abertos (MARKOVÁ, 2006). Esse conceito tem o poder de organizar, unir e reintroduzir para o domínio sensorial da percepção, esta que conserva e registra para o psiquismo individual e social, dentro dos setores de informações, palavras e dinâmicas (MOSCOVICI, 1976). Chamado de poder da atividade representativa, os setores que circulam com os saberes e experiências reúnem uma vasta variabilidade de conceitos, vocabulários e

condutas, assim como as significações tornam-se orgânicas e motivadas (Idem). O objeto a ser descrito entra em articulações com outros objetos, sujeito de reações e vínculos traduzindo escolhas e valores, transformando-se essas representações “[...] em formalizações, processos e regras, símbolos, imagens e figuras produzidas pela mente do indivíduo [...]” (MARKOVÁ, 2006, p. 172). Portanto, o pilar base das representações sociais de Moscovici coincidem no pensamento do senso comum, no conhecimento e na comunicação, partindo da nova ciência que vinha se manifestando nos postulados da Psicologia Social do século XX.

À respeito da diferença do conhecimento científico daquele com base no senso comum a concepção de Moscovici diferencia-se de Durkheim ao buscar relacionar-se com a ciência da descontinuidade, das instabilidades e relatividades, ou seja, o senso comum se torna fundamental para uma teoria firmada no conhecimento social, pois

O fenômeno cultural, no qual nascemos, como os módulos do pensamento social, as cerimônias coletivas, as práticas sociais e a linguagem, são transmitidas de geração em geração através de experiências diárias de comunicação, da memória coletivas e das instituições. [...] Portanto, através do conhecimento do senso comum nós sabemos intuitivamente, quais tipos de coisas que são e não são comestíveis, nós usamos categorias morais como bom/ruim e [...] aprendemos a entender os significados específicos das palavras. (MARKOVÁ, 2006, p. 191).

A transformação do conhecimento unicamente científico para a valorização também do conhecimento do senso comum possibilitou a amplitude e possibilidades de descobertas que caminhassem por um mundo “extrassensorial”, com imagens antes ditas invisíveis mas presentes no mundo.

Nesse momento, é válido ressaltar a hipótese dialógica do *Alter-Ego* de Marková (2006), em que a capacidade cognitiva de pensar racionalmente e se comunicar constitui um potencial para o pensamento do senso comum, como fonte e produto da racionalidade dialógica que nasce com o ser humano. Isso quer dizer, juntamente com Moscovici, que o conhecimento do senso comum emite uma rica fonte de ideias, imaginação e de pesquisa social científica, incluindo através das atividades comunicativas diárias, diversos tipos de conhecimento, crenças, mitos, relações, sabedorias experimentais e habilidades. O conhecimento do senso comum ligasse complementarmente ao conhecimento científico, que por mais que utilizem métodos diferentes para se desenvolverem, devem ser considerados sem substituição (MARKOVÁ, 2006, pág 198). Esse conhecimento possui consistência e duração, advinda da cultura, tradição e

linguagem e pode pautar-se por um conhecimento científico transformado, na experiência, nas conversas da vida cotidiana, em processos que o sujeito tem a liberdade de criticar ou discutir um conhecimento específico científico (ALMEIDA, 2014).

Diferente do conhecimento comum, que é estudado a partir de como as pessoas pensam, seus símbolos, linguagens, relações e influências, o conhecimento científico segundo Moscovici e Marková (2000) possui um caráter individualizado e monologizado pelo cientista, ao ser produzido pelo ponto de vista de seus “produtos”, que são teorias científicas, artigos ou documentos. Logo o conhecimento do senso comum possibilita a transcrição e validação dos pensamentos que emergem na sociedade de forma a representar suas comunicações e visões, que caminhando com o conhecimento científico proporciona a dialogicidade das relações. Como descreve Marková (2006), as representações sociais

[...] precisam ser extraídas por métodos sociais científicos, isto é, por observações, métodos analíticos ou por experimentos de pensamento, pelo conhecimento do senso comum, por práticas e pelos discursos nos quais tais representações se encontram enraizadas e inter-relacionadas. (MARKOVÁ, 2006. pág.202)

Desse modo, a concepção de TRS de Moscovici (1976) caminha para explicar a constituição de conjuntos de operações sociais que orientam um indivíduo nas suas funções cognitivas e sistêmicas. As representações tomam formas mediante a comunicação, as associações, as regras, as linguagens, as relações interligadas do sujeito e do objeto, em que os grupos trocam entre si representações dos conhecimentos específicos e comuns, respeitando as percepções metassistêmicas que operam no seu meio.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES DA FIGURA PROFESSOR: UMA BREVE INCURSÃO PELA HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

Como Marková (2006) escreve, as representações formadas em uma sociedade advêm de suas memórias coletivas, do senso comum e científico e são transmitidas de geração em geração. Ela trata esses processos como fenômenos culturais e, assim como Moscovici (1976) afirma, é possível que o indivíduo formule seus saberes e conhecimentos acerca de um objeto e comunique entre os membros do seu meio. A profissão docente, de forma singular entre

diversas profissões, é marcada por um percurso histórico que expõe lutas, transformações, conflitos de interesses e, principalmente no Brasil, acentuados dilemas políticos (COSTA et al., 2014). Desta forma, a sistematização dessas nuances, contribuem para a construção da representação social do profissional docente, uma imagem produzida historicamente e que “[...] revela que o papel social do professor não é reconhecido, persistindo em uma degradação da sua imagem social.” (Idem, p. 10). Assim, é inconcebível falar da imagem profissional do professor sem antes destacar a história a qual ela caminha.

Seguindo o estudo produzido por Costa et al (2014), Nóvoa (1995 e 1989) e Manacorda (2001), o caminho que percorre a profissão docente mostrasse que antecede as instituições educacionais. Na Grécia Antiga, Homero é definido por Platão como “o educador de todos”, com a educação para o “dizer” e o “fazer” em que, a discriminação educativa, separava o que o homem livre deve saber e o homem não livre não deve saber (MANACORDA, 2001). Isso acontecia devido às primeiras representações de professores que a sociedade ocidental pode vivenciar, que se apresentavam nos filósofos, cidadãos livres de 900 a.C. que cobravam pelos seus ensinamentos e os pedagogos – *paidós* (criança) e *agodé* (condução) – escravos de guerra, sem direitos nas *pólis* gregas, subordinados a monarquia, que detinham a obrigação de levar os filhos das classes mais altas para observar os filósofos expor suas indagações e com isso desenvolviam uma relação de cuidar com as crianças, muita das vezes afetivo (COSTA et al, 2014). Tal relação de cuidado com a criança em um ambiente educacional se estende até os dias de hoje, essencialmente na educação infantil. Silva (2014) sublinha o caráter assistencialista que a profissão mantém ao longo dos anos, tratando o pedagogo da educação básica como “guarda”, “condutor”, “ajudador” e que juntamente com a mãe possui a responsabilidade de cuidar da criança. Por mais que o conceito de cuidar na educação tenha adquirido significados semelhantes mas em contextos diferentes durante os tempos, Dias (2006) enfatiza que algumas correntes pedagógicas tal como a Tradicional e Nova,

[...] colocam a educação como algo necessário, mas não como algo determinante na formação de pessoas, já que o homem possui uma essência que inevitavelmente será desenvolvida. A função do professor é ajudar a criança e o jovem a se tornarem o que já são.

Nesse contexto o professor aparece como um simples condutor, guia, mediador, imagens dos primeiros preceptores da Grécia Antiga. (DIAS, 2006, p.52-53)

Já na Idade Média, a educação “desce do alto sobre o povo cristão” e os centros de instrução passam a ser paróquias e mosteiros com soberania ao Papa (MANACORDA, 2001, p. 111). Apesar da Igreja Católica dominar o cerne da educação, muito do que foi sistematizado naquela época foi preponderante para muitas concepções da escola contemporânea, como a posição arquitetônica de uma sala, com alunos sentados e o educador em pé e a frente, além também, em especial, a imagem do professor (no caso daquela época, vivenciada pelos padres) como autoridade máxima de uma sala e detentora do saber e fazer, que para Nóvoa (1989)

A diversidade de situações e de práticas educativas, bem como a heterogeneidade dos professores e dos mestres, encontravam um único dominador comum na subordinação e na obediência à Igreja: até ao século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa. (NÓVOA, 1989, p.436)

Entrando no contexto educacional brasileiro, de acordo com Costa et al (2014) a primeira demonstração de educação surge logo na expugnação portuguesa no país, com a Companhia de Jesus, um grupo de padres denominados de jesuítas, que possuíam o objetivo de catequizar os nativos por meio da educação humanística, ensinado o básico do ler e escrever para total adesão da cultura europeia, do cristianismo e consequentemente a dominação de um povo. Contudo, na segunda metade do século XVIII, acreditando que o grupo de padres estava diminuindo o poder da Coroa ao se fortalecer e acumular riquezas, o primeiro-ministro de Portugal, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do país. A partir desse ponto se institui uma reforma em todo sistema educacional: a educação passa a ser ofertada pelo Estado, é laica e enciclopédica, e fazia uso de estratégias de ensino disciplinar e autoritária, que segundo Nóvoa (1995), ainda mantinha a profissão professor próxima ao modelo de professor-padre. Mesmo sendo parte do grupo de funcionários do Estado, a profissão possuía valores semelhantes aos modelos tradicionais e se localizava no cerne de uma disputa de poderes, o da igreja e o do Estado (NÓVOA, 1989).

Para lecionar então, era necessária uma autorização do Estado, que se estendia às pessoas acima de 30 anos, que de alguma forma soubessem o que necessitavam ensinar e passavam no teste do Estado. Esses docentes, chamados de mestres ou professores do ensino primário e secundário, eram considerados agentes do Estado que atendiam alguns povoados do reino e, o pagamento realizado a eles, era retirado do imposto criado por Marquês de Pombal denominado “subsídio literário”. Tal salário mantinha os professores subordinados ao Estado e

suas exigências, que regiam suas práticas e pensamentos, expostas por exemplo nas cartas de nomeações de professores, em que o Rei escrevia que eles deviam ensinar “[...] pelo método que meu Alvará e Instruções determino [...] quando Eu for servido, e não mandar o contrário.” (CHAPOLIÉ, 1974 apud NÓVOA, 1989, p. 437). Desta forma, desde o século XVIII, o professor e sua autonomia profissional é posta em domínio de um sistema que mantém a escola como responsabilidade ideológica e capitalista, controlada por interesses políticos e econômicos, por intermédio de discursos burocráticos, impossibilitando o docente de exercer uma prática reflexiva e transformadora. Naquele momento isso era visto de forma explícita e denominava-se de Real Meza Censória, um órgão criado pelo Estado apenas para fiscalização dos professores e suas obras, que chegou ter o nome de Exame e Censura dos Livros (Idem).

Outro ponto a se destacar desta época, é a relação entre docentes e comunidade, que mostrou-se em constante conflitos, principalmente após a instauração do subsídio literário. A comunidade considerava plausível fiscalizar o trabalho docente, em relação ao tempo de presença escolar, comportamento moral e sua capacidade de ensinar (Idem). Arquivos pombalinos³ presentes na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, expõe a pressão que os membros de diversas comunidades exerciam sob os professores, os chamando de negligentes em suas atividade e incapazes de atuar em ambiente escolar. Paralelamente, é possível observar no Brasil, já no século XXI, marcas de uma comunidade coercitiva, que questiona de forma ímproba, a capacidade do professor e sua legitimidade profissional (FRIGOTTO, 2016). A vigilância sobre os docentes do Brasil colônia, os obrigava a construir uma autonomia face às influências estatais, “[...] afirmando em alto e bom som que só prestam contas da sua atividade às autoridades centrais.” (NÓVOA, 1989, p.439), todavia o Brasil atual não permite aos docentes tal “proteção”. Frigotto (2016) pontua a força intencional da gestão privada sobre os domínios educacionais – com apoio de grande parte do Estado – que vem se expandindo nas últimas décadas, ao passo que

[...] os denominados “especialistas” pela mídia empresarial de TV e revistas semanais, vem sistematicamente desclassificando a formação e o trabalho docente justificando o sequestro de sua função. Sem meias palavras, os docentes são concebidos como entregadores dos conhecimentos definidos por

³ Papéis do Arquivo da Junta da Diretoria Geral dos Estudos, ms. 1339, p.130

agentes “competentes” sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais. (FRIGOTTO, 2016, p.11).

Essa desqualificação dos docentes apontada pela gestão privada, além de aumentar a privatização do ensino básico e superior, fomenta sentimentos na comunidade que motiva a formação de movimentos conservadores direitistas tal como o “Escola Sem Partido”, que é definido por Miguel (2016) como mordação de educadores. Implicações que este movimento traz na autonomia e na representação social da anuência docente, será discutido no capítulo 3 deste trabalho.

Retornando ao Brasil colônia, é só no século XIX, em 1820 pouco tempo antes da independência, que é criada a primeira instituição de preparação de professores, moldado pelo método Lancaster, em que os alunos monitores podiam atender outros alunos e dessa forma “[...] o método Lancaster parecia resolver o problema da implantação de escolas e da formação de professores, pois atendia à necessidade da população e resolvia o problema de professores.” (COSTA et al, 2014, p. 4). Porém, mais à frente o método acaba por se desfazer por problemas causados por desorganizações no interior do ensino. Assim, como afirma Nóvoa (1995), a profissão docente dá-se por desenrolar-se de maneira subsidiária, não especializada e segundo Lucky e Graupmann (2015),

[...] o/a educador/a atenuava o princípio da interação, dando materialidade a uma pedagogia que visualizava o discente apenas como um ser passivo e receptivo. De igual modo, o/a professor/a passa a ser visto como o centro do processo, fazendo contínuo uso do método expositivo, essencialmente baseado em exercícios, em repetições e memorização de conceitos e fórmulas. (LUCYK; GRAUPMANN, 2015 p.25726-25747)

Como expõe Costa et al (2014), a profissionalização docente vem ocorrer de forma contundente em meados de 1870, com a preocupação em torno da educação e seus processos devido ao enfraquecimento da monarquia e uma forte crise econômica no país. A escola é vista como potencialidade para um progresso social e econômico e o Estado acaba por estabelecer um tipo de aliança com os profissionais do ensino, organizando uma série de medidas que de alguma forma estimulasse o trabalho docente, medidas essas que foram desde assegurar o salário à isenção de impostos. Esta aliança é fortalecida ao passo que a escola se transforma em um dos principais instrumentos de manutenção de poder do Estado, e o docente como “[...] um funcionário do Estado não pode nunca opor-se ao Estado.” (MATTOS, 1881 apud NÓVOA,

1989, p. 440). Nóvoa (1989) salienta o caráter da profissão em sempre estar alinhada aos desejos das ideologias dominantes, que nesse ínterim assinavam declarações de fidelidade à monarquia.

Após a queda (em partes) do método Lancaster por falta de organização, as Escolas Normais surgem como tentativa de instituições que atendesse a demanda de formação dos profissionais docentes, que com uma organização própria e professores especializados, admitia estudantes acima de 18 anos. Porém essa normativa no início, não durou muito tempo e em razão de problemas na estrutura do ensino e a desvalorização profissional, o curso passa a receber estudantes com o ensino primário preliminar concluído, admitindo o método de professores adjuntos, em que os melhores alunos, a partir de 12 anos, que conseguissem “imitar” o professor depois de muito observar, como resultado poderiam lecionar de forma remunerada até concluir sua formação (medida está hoje é tratada como estágio educacional) (COSTA et al, 2014). As Escola Normais só se fixam como intuições burocráticas e alinhadas às leis, a partir de 1870, com o interesse do Estado na educação, como já foi dito nesse trabalho. Por fim, a profissão professor é consolidada devido ao seu reconhecimento como membros do quadro de funcionário estatal, porém os professores ficam à mercê do enquadramento e controle do Estado, comprometendo historicamente sua autonomia (NÓVOA, 1989).

Até o final do século XIX, a maioria dos professores eram homens devido o modelo patriarcal evidente, entretanto com o avanço do capitalismo e o forte deslocamento dos homens para as indústrias e outros setores da tecnologia, as mulheres passam a adentrar o mercado de trabalho em especial ao da educação, com evidência no ensino primário e o ensino secundário permanece aos homens (Idem).

[...] o magistério passa por uma nova fase: a feminização, com a entrada de muitas mulheres no ensino [...], correndo uma divisão das funções entre homens e mulheres ao atuarem na docência: as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo eu avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos. (COSTA et al, 2014, p. 5)

De acordo com Rosa (2011), apesar de manterem um salário superior ao das mulheres, devido ao avanço da industrialização no país, os homens começam a abandonar as salas de aulas e o curso normal passa a indicar uma crescente no número de mulheres matriculadas. Isso gerou

muitas discussões e polêmicas na comunidade, em que por um lado havia quem considerasse “insensatez” transferir para as mulheres o futuro da nação, e por outro lado aqueles que afirmavam ser coerente, já que as mulheres detinham essa “natureza” de cuidado. Logo para exercer a profissão era necessário um “instinto materno” e vocação, que englobava paciência, afetividade, minuciosidade, entre outras coisas características da imagem de mulher herdada pelo cristianismo (Idem). As características femininas entram como justificativa para manter as docentes em seus cargos e com isso as mulheres viam a oportunidade de se inserir no mercado de trabalho, conquistando independência e um certo prestígio social, pois era mais vantajoso ser professora do que doméstica ou dona de casa.

A profissão docente passa a ser a ideal para as mulheres do ponto de vista moralista da sociedade, pois assim como as mães, as professoras estabeleciam uma relação afetiva de entrega e amor aos seus alunos. Dessa forma, a representação social da docência cria uma legitimação da mulher no exercício da função educacional, definindo atitudes, comportamentos e até vestimentas, incorporado ao discurso que “[...] em um ato de nobreza, servindo com submissão [...] era necessário educar as mulheres para que elas [...] tornassem melhores os homens e assim contribuíssem para a grandeza da nação.” (ROSA, 2011, p. 12). Esse trecho sinaliza a dualidade presente na figura professora que a sociedade carrega até os dias atuais: o de mulher feminina, acolhedora e meiga mas que possui em suas mãos a obrigação de ser disciplinadora e responsável pelo crescimento do país, mesmo em condições subalternas ao dos homens. Assim, “[...] o processo de feminização que teve início no final do século XIX, se mantém até o presente momento e tem implicações diretas na definição do que é ser professora e de quem deve estar ministrando o ensino.” (ROSA, 2011, p.16).

Em relação às universidades, Costa et al (2014) aponta as diversas tentativas de criação que surgem logo na proclamação da Independência da República, sem sucesso devido à preocupação da coroa com a possibilidade de formar intelectuais que pudesse contestá-la. Nesse período, a elite do país precisava se dirigir a Europa para poder estudar em uma universidade e retornava para exercer as funções. Um marco importante para o ensino superior foi a chegada da Família Real Portuguesa no Brasil, que para atender as necessidades da coroa, de profissionais que soubessem lidar com as diferentes áreas como saúde e infraestrutura, foi criado inicialmente escolas isoladas chamadas de cátedras, que tinham o objetivo de formar

médicos e engenheiros. Em 1813 as cátedras passam a ser academias e faculdades com especialidades porém a primeira universidade de sucesso foi criada apenas no século XX, a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 que contou com a junção das Faculdades Federais de Medicina e Engenharia com a Faculdade de Direito (Idem, p.7). Apesar da expansão das universidades brasileiras no século XX, em 1964 com o golpe militar e o cenário de repressão política, as universidades enfrentam mudanças tanto entre a comunidade, quanto no ensino. Somente após a Reforma Universitária de 1968, o governo passa a pensar as instituições devido a necessidade de qualificação profissional, porém há “[...] perda de qualidade no ensino e a expansão da iniciativa privada no ensino superior [...]” (Idem, p.7). Esse avanço da iniciativa privada movido pela Reforma Universitária é descrito por Florestan Fernandes como

[...] o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizantes e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época. (FERNANDES, 1975 apud MARTINS, 2009, p. 17).

Seguindo, a formação de professores dentro das universidades vai ocorrer por meio de um processo de universitarização (SARTI, 2019). Para os professores que atuavam no nível secundário (ensino fundamental de anos finais e ensino médio), a exigência por uma formação profissional dá-se após a reforma educacional Francisco de Campos em 1931, e passa a ser oferecida em Institutos de Educação, sendo transferida ao nível superior entre 1934 e 1935 (Idem). Já para os professores que atuavam nos anos iniciais (educação infantil), a formação ocorria no magistério ou seja, um curso profissionalizante junto do nível secundário, e pendurou até 1990.

Após a LDB de 1996, o pensamento que visava a formação dos professores do ensino básico inicial junto do curso de pedagogia bacharelado é reforçado por alguns grupos ligados ao ensino superior e começou a ser visto como forma de valorizar os profissionais da educação socialmente, por transferir a formação para o interior da universidade (Idem). Por outro lado, houve grupos que defendiam a criação dos CNS para levar a formação ao nível superior. Contudo, “[...] nenhum dos dois caminhos vislumbrados para elevar o nível de formação dos professores dos anos iniciais – pedagogia ou normal superior e congêneres – previa absorver a

formação que lhes era até o momento dirigida, em nível médio [...]” (Idem p.6) mas os aspectos pedagógicos da formação presentes no magistério e CEFANS foram substituídos pelas instâncias universitárias. Neste ponto, Pinto (2006 apud FIORIN; FERREIRA, 2013, p. 53) destaca a mudança de foco do curso de pedagogia, que passa de apenas bacharelado para licenciatura, em que

Desde sua criação em 1939, o curso [de pedagogia] contempla o preparo dos profissionais para o exercício da docência, assim como para os campos específicos da atuação do pedagogo. Porém, sua grade curricular esteve sempre mais centrada nesses campos específicos de pedagogia escolar e não na docência, que sempre apareceu de modo secundário. Atualmente ocorre uma situação inversa: os cursos centralizam o currículo em torno da docência e secundarizam os campos de atuação do pedagogo que configuram sua identidade. (PINTO, 2006 apud FIORIN; FERREIRA, 2013, p. 53)

Este ponto apresentado por Pinto, está presente na CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006 (BRASÍLIA, 2006) , em que o curso atual de pedagogia procura dar foco as todas as áreas, contudo apresenta maior ênfase no campo teórico antes abordado no curso, do que na atuação profissional presentes no magistério, exigindo-se “[...] que o pedagogo seja um profissional que vai coordenar e articular o trabalho na organização escolar com vistas à produção do conhecimento, aperfeiçoamento e visão crítica do contexto no qual está inserido, estando preparado para trabalhar em várias instância [...]” (FIORIN; FERREIRA, 2013, p.61).

2.3 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTE NOS ÚLTIMOS ANOS: O DEVER DO HEROÍSMO CUSTE O QUE CUSTAR

Como exposto neste trabalho, a profissão professor caracteriza-se como uma das atividades mais antigas da sociedade ocidental, praticada muito antes de se teorizar a seu respeito. Cercada de opiniões, crenças, ideologias e interesses, a imagem profissional docente se constrói sobre um dado contexto histórico social e interação com o outro, contribuindo para a formação das representações que atravessam as relações e imperam um sistema organizador de interpretação da realidade, comportamentos e práticas do professor (CHAMON, 2014). A luz de novas realidades sociais, a evolução de uma profissão toca no cerne dos seus modelos identitários ao passo que mudanças sociais transformam a prática e principalmente sua imagem e valor social (ESTEVE, 1999). Sobre isso Nóvoa (1995) aponta uma crise dentro da profissão, marcada por um paradoxo da imagem docente que está dividida entre uma visão idealizada e

uma realidade concreta na sociedade. Para identificar alguns desses aspectos que corroboram para a construção desta dualidade, foi adotado nesse trabalho o olhar para as imagens e narrativas sobre a figura professor que circulam a comunidade contemporânea, a começar pela arte do cinema.

Dias (2014) sinaliza o cinema como um campo privilegiado para as experiências e narrativas, que levanta temas e muitas vezes problematizações. Por ser considerada como a sétima arte do mundo, “Compreende-se que o cinema é um instrumento que oportuniza e potencializa reflexões que contribuem para os processos de construção de subjetividades, de (auto)formação nos processos de identificação com a profissão ‘ser professor’” (DIAS, 2014, p.20). Concepções apresentados nos filmes interferem nas representações e formas de linguagem e imagens que se desenvolvem no subjetivo das identidades do modo de “ser, fazer e estar” do sujeito na realidade social, dando significações que interferem também na prática e possíveis formações (Idem).

A autora pontua então o imaginário idealizado da representação do “ser professor” no cinema, associado a visões romantizadas da profissão, em que o docente detém um determinado poder de realizar transformações e mudanças sociais apenas com o poder do conhecimento e das palavras. Esta visão idealizada na profissão docente é construída historicamente na sociedade, a partir do momento que o Estado vê a educação como chave para progresso econômico⁴, restringindo o trabalho docente a interesses da classe dominante ao mesmo tempo que procura estimular o seu desenvolvimento, tratando como dever único e exclusivo do profissional a prosperidade da nação. Tal visão é exposta por exemplo na fala do diretor da antiga Escola Normal de Lisboa, José Antônio Simões Raposo, em 1883, afirmando que

Entre todos os funcionários públicos nenhuns há que mais assiduamente trabalhem pela prosperidade e bem-estar da nação do que os professores de instrução primária; porque são eles que diariamente se ocupam de inocular no coração da infância, na alma dos futuros cidadãos, o amor ao trabalho e à prática de todas as virtudes, a obediência às leis que nos regem, a sujeição e o respeito aos poderes constituídos, a dedicação à pátria que os viu nascer. (RAPOSO, 1883 apud NÓVOA, 1989 p.440)

Na contemporaneidade, a identificação e representação dessas relações é apresentado em narrativas fílmicas que trabalham as linguagens, modos de pensar, fazer e até vestir do

⁴ Ver página 31 deste trabalho

professor (DIAS, 2014). Essas narrativas mostram uma imagem do docente dentro de um imaginário idealizado heroico, em que cabe ao professor o poder de transformar o futuro de um país que, como um herói, precisa superar desafios e obstáculos com muita determinação e perseverança (FICHER; BALADELI, 2017). Essa visão deturpada e sensacionalista nas produções hollywoodianas sobre a figura docente, romantiza e personifica o professor como herói mítico que mesmo perante impasses que abrange outros setores da sociedade, é ele quem vai alcançar a glória somente com seu esforço e talento (Idem). As narrativas nas telas do cinema são sempre voltadas a problemas que envolvem fatores da comunidade, corpo docente, gestão escolar, família e principalmente estrutura, no qual o “professor salvador” confronta todo o sistema e conquista o sucesso esperado em sua missão, como no filme “O triunfo” de 2006 (Idem).

O impacto que a construção da imagem docente do cinema traz a sociedade, compreende em uma mensagem subliminar sobre a profissão, em que “[...] o bom professor prioriza seus alunos em detrimento de sua vida social pessoal, faz sacrifícios, enfrenta a coordenação, a direção, os pais, o conselho e defende de todas as maneiras seus alunos.” (Idem, p.264), em prol do futuro da nação. Dessa forma o cinema contribui para a naturalização de uma representação docente que enfrenta demasiados problemas na sociedade mas pelo imaginário deve-se sobressair através de, unicamente, sua força individual, legitimando desta maneira a falta de suporte e boas condições de trabalho que se é necessário para o bom desenvolvimento de qualquer profissão que prese verdadeiramente pelo bem-estar do profissional.

Essa representação do dever heroico é visto também no cenário da ficção brasileira, em narrativas filmicas nacionais, apresentando a figura docente como único ser capaz de superar as barreiras imposta por todo um sistema falho e complexo (ZILBERMAN, 2004). Filmes como “Central do Brasil” de 1998, escolhem o professor como sendo a pessoa certa que irá conseguir enxergar os males da sociedade (crime institucionalizado, violência, infância abandonada, contrabando de crianças, problemas econômicos, etc) por meio do manejo da escrita e da cultura (Idem). Sendo assim, o professor se insere em uma ambiguidade de classe, pois se encontra com uma má remuneração salarial frente outras profissões mas, de forma idealizada, encontra-se também próximo a classe dominante, por transmitir os valores e conhecimentos que lhe é encarregado (Idem).

Importante ressaltar nesse momento o caráter de gênero que essas narrativas detêm, seja nos livros ou filmes. A presença do sexo masculino como representante dessa função de educador no Brasil é vislumbrado em poucos momentos, estando com mais presença somente em literaturas do século XIX, como no livro “Memórias de um Sargento de Milícia” de 1854 em que a figura docente masculina é apresentada por meio do estereótipo de “[...] aparência física desagradável, desarrumação da sala de aula, a pedagogia apoiada na violência exercida contra as crianças e repetição de conteúdo [...].” (ZILBERMAN, 2004, p. 77). Em contrapartida, com a entrada da mulher no ambiente educacional, a feminização é evidenciada na literatura como algo imprescindível e necessário, como no romance “Til” de 1872, trazendo a função docente como espontâneo da mulher por sua natureza materna (Idem).

Era mister, porém, descobrir quem ocuparia esse posto delicado do magistério, quem teria em si encanto e força para transformar a escola em lar doméstico e a instrução primária em carinhosa educação das inteligências infantis; não foi difícil resolver o problema, confiou-se a infância ao coração feminino, a mulher assumiu o berço do ensino, fez-se mãe-de-família da escola. (BELO, 1875 apud ZILBERMAN, 2004, p.82)

As produções fílmicas atuais mantem boa parte desse pressuposto apresentado na literatura do século XIX, designando a representação docente ao gênero feminino, como pessoa que detém saberes e função protetora/salvadora dos seus alunos (DIAS, 2014). Dessa mesma forma, a representação docente como profissão heroica (e) do gênero feminino é encontrada também nas capas de revistas que circulam na sociedade.

É importante antes compreender a capa de uma revista como espaço de produção e circulação de uma materialidade simbólica, carregada de sentidos e representações (SANTOS, 2013). Santos realizou um estudo sobre os sentidos que a capa da Revista Nova Escola (RNE) produziu e reproduziu sobre o ser professor no período de 2005 a 2012, pensando a construção da imagem do docente, que é dirigida por meio de uma intencionalidade discursiva aos educadores brasileiros. Santos (2013) pontua que as capas da revista

[...] são mostruários da superfície e da superficialidade proposta para os professores, as quais mostram como deve ser ou não um docente, baseando-se num imaginário idealizado da profissão, valendo-se de uma representação docente, bem como de comportamentos configurados para esse sujeito. (SANTOS, 2013, p.14)

A autora observa que a RNE determina um mesmo sujeito como protagonista, portador de um gênero, um dever e uma capacidade específica. Por ser uma revista destinada para os

professores, o discurso realizado procura definir as características do seu público-alvo, mantendo uma consistência nas capas publicadas. É o elemento feminino que se apresenta como figura definida do sujeito professor nas capas, reforçando a “[...] imagem do professor como devendo ser do gênero feminino. [...]” (SANTOS, 2013, p.93). Não somente isso, as imagens apresentadas da figura mulher estão longe de ser comparadas àquelas do “sonho padronizado da mulher perfeita” que outras revistas mostram, mas enfatizam a imagem de que os professores reais não possuem cuidado com a aparência por estarem sempre ocupados (Idem).

Ainda nesse plano, a RNE mantém a figura docente como sendo detentora de uma missão individualizada e nobre, com a responsabilidade educacional dirigida às mãos do professor, expondo discursos que evidenciam essa intencionalidade, como na capa 02, que o enunciado é “Você no centro das atenções” e na 09, “O futuro é com você” (Idem, p.65). Em contrapartida, apesar de padronizar a profissão docente como uma missão vocacional da mulher em que “[...] gesta com eficácia as dificuldades relacionadas à educação e não se angustia.” (Idem, p.136) e por ser uma revista de parceria com o Governo Federal, a RNE se mostra como porta-voz legítimo das autoridades e o que eles acreditam que um professor deve ou não fazer sobre sua vivência e práticas pedagógicas, como função de “dona da verdade” e dos discursos. Sobre isso, Santos (2013) observar que

Nas palavras de Chartier, ao retomar o conceito foucaultiano de função-autor, mostra que há três dispositivos históricos que determinam essa função: o jurídico, como a criação de propriedade; o repressivo, em que a autoria é responsabilidade para controle e poder de quem pode ou não dizer; e material, em que o autor é inscrito no interior do próprio material. Essas três funções podem ser encontradas na RNE, a qual, como autora, tem função jurídica, repressiva e material. (SANTOS, 2013, p.68)

Desta forma, a revista caracteriza-se como um dispositivo disciplinar, que ao mesmo tempo que transfere ao sujeito professor a responsabilidade da educação do país, também limita suas ações ao definir o que ele pode ou não executar em sua prática pedagógica, como uma ordem discursiva de saberes e poder (Idem).

Esta lógica que a profissão sustenta de missão heroica mas ao mesmo tempo de necessária subordinação, também é vista nos Manuais para o Professor de livros didáticos. De acordo com Bueno (2004), os livros didáticos que circulam na sociedade também reproduzem uma imagem estereotipada do professor. Na maioria dos discursos descritos nesses manuais, os enunciadore se colocam como especialistas no assunto educação enquanto os docentes, como

destinatários, precisam sem discussão de ajuda para concluir seus trabalhos, ajuda essa oportunizada pelas autoridades governamentais (BUENO, 2004).

A imagem de professor nos manuais [...] é a de alguém que sabe pouco e que tem uma prática que precisa ser alterada, ou seja, reforça-se o professor como um profissional do déficit, aquele quem está sempre faltando algo que precisará ser dado por um outro [...]. (BUENO, 2004, p. 87)

Imagens essas apresentadas no cinema, nos livros, nas capas de revistas e nos manuais, colocam a profissão docente na dualidade de idealização e realidade apresentada por Nóvoa (1995). Segundo o autor, a profissão mantém durante os tempos uma função simbólica de prestígio, sustentado pelo discurso de heroísmos e memória materna, contudo o grupo encontra-se em uma situação de “mal-estar docente”, em que ao mesmo tempo que precisa lidar com os impasses da educação de forma individualiza, também necessita se atentar às demandas exigidas pelas autoridades governamentais e ditos especialistas da educação (empresários do setor educacional). Nesse meio, o profissional vive diariamente em uma sensação de culpabilidade e trabalho intensificado, com exigências acerca de sua atuação e produção (HAGEMEYER, 2004). Essas tensões no cerne da profissão impossibilitam que o profissional desenvolva um trabalho reflexivo e transformador – característica crucial da profissão – se deparando em um processo de valorização/desvalorização, com sua identidade moldada por outros e falta de possibilidades de avanço. O “mal-estar docente” tratado por Nóvoa (1995) descreve os fatores que são refletidos na ação do professor na sala de aula, como imposições administrativas, isolamento, falta de tempo, material adequado, excesso de alunos, condições salariais precárias etc., que resultam em ação direta na motivação e desempenho (NÓVOA, 1995 apud HAGEMEYER, 2004). Somado isso a crescente tecnologia que traz o acesso a informação de maneira rápida e, hierarquias rígidas, disciplinas isoladas e estruturas antiquadas que a escola mantém desde a era pós-industrial, a profissão docente entra em desvalia pela geração do pós-moderno⁵, visto principalmente na imagem do professor enunciado na mídia impressa.

De acordo com Santos (2014) a mídia corrobora para a construção do imaginário social da sociedade, pois aborda a dimensão cultural das representações. Os textos de divulgações midiáticos utilizam procedimentos discursivos específicos que ao mesmo tempo que reproduz

⁵ Ver capítulo 3 deste trabalho

pensamentos, também produz concepções próprias, valendo-se de fotografias, mapas, quadros e gráficos como táticas para um efeito de verdade no discurso apresentado (Idem). A sociedade contemporânea, devido crescente tecnologia e rápida circulação de informações, atribui à mídia um valor quase de aprendizagem, em que “[...] elas constituem o mundo e fornecem elementos para nos construir.” (Idem, p.201). Ainda segundo a autora, a mídia procura ressaltar a importância da educação, contudo aponta a profissão como algo indesejável. Alguns jornais carregam em suas manchetes dizeres como “O que você não quer ser quando crescer?” (DIMENSTEIN, 2010), provocando efeitos de naturalização da desvalorização da profissão entre a comunidade, em que os discursos sobre ser professor evidenciam uma imagem que desestimula a escolha da docência para as próximas gerações. Sobre isso,

Nos enunciados [...], [a] atratividade da docência e imagem do professor são conceitos que se interseccionam e se constroem associados a termos como trabalhar muito, mal remunerado, nenhum reconhecimento, desvalorizada, rotina desgastante, em uma construção discursiva que coloca em evidência práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais produz significados sobre o que é ser professor. (SANTOS, 2014, p.204).

A representação social da docência nessa perspectiva, demonstra um caráter rodeado de fatores que contribuem para a construção da identidade do professor, com características de valorização idealizada e realidade de desvalorização, atingindo diretamente a escolha pela carreira docente. Assuntos esses que são abordados a seguir nesse trabalho.

3 A (DES)VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR NO BRASIL: IDENTIDADE E AS FACETAS QUE MOVEM A DOCÊNCIA

Nóvoa (1999) afirma nas primeiras páginas do livro que organiza, intitulado Profissão Professor, que “A compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revele toda a complexidade.” (p. 21). Desta forma, observar a profissão docente e buscar entender sua imagem e representação, exige um olhar atento e questionador sobre as mais variadas circunstâncias e fatores que envolvem o universo educacional. Ainda segundo Nóvoa, é percebido essa necessidade como forma de analisar os futuros docentes, que são alimentados por agentes de grande poder simbólico na sociedade (círculos de intelectuais e políticos). Tai agentes fazem uso de *discursos-álibi* para explicar ou, tentar justificar, impasses

e condições que levam a carreira docente por um caminho de desprestígio e exautoração perante a sociedade (Idem).

Até o momento, o presente trabalho procurou abordar as representações sociais que circulam sobre o docente na história, literatura e na grande mídia, contudo, valesse pensar o *ser professor* com pluralidade, procurando reconhecer sua profissão como uma identidade profissional, que como Nóvoa (1999) aponta, está à vista de todos, internalizando uma imagem docente carregada de problemas que correm externamente a ela, mas que recai no seu cerne e que, segundo Esteve (1999), imergem o professor

[...] num processo histórico em que mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação. [...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. (ESTEVE, 1999, p.95-97)

Assim, seguiremos tratando a representação social docente, focalizando na identidade profissional produzida, que comporta um mal-estar docente e integra a desvalorização da carreira docente.

3.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Em uma rápida contextualização, a discussão sobre identidade, tratando-se a princípio do conceito, é tão atual quanto a TRS de Moscovici. Os principais autores que exploram essa temática fazem movimentos que coincidem com as perspectivas da Psicologia e Sociologia contemporânea, como Antonio da Costa Ciampa, Claude Dubar e Zygmunt Bauman, teóricos que se apoiam em estudos da pós-modernidade (FARIA; SOUZA, 2011). Ciampa define identidade como algo em constante transformação, em que o sujeito se utiliza da história, contexto e projetos. Indo ao encontro dessa definição, Dubar concebe a identidade como processo de socialização, salientando a constituição da identidade como um produto em constante tensão entre atos de atribuição e os atos de pertença, isto é, entre o que os outros dizem sobre o sujeito e o que ele adere a si (Idem). Já Bauman considera a identidade como noção constituída por entidades sociais internalizadas pelo sujeito que, portanto, se insere em altos e baixos do contexto, sendo uma identidade “líquida”. Nestes estudos a identidade é vista

como um processo de construção, que utilizasse da individualidade subjetiva e, simultaneamente do meio, que se mostra crucial para sua composição (Idem). Se utilizando de Dubar, o entendimento de identidade neste trabalho ressalta as formas identitárias como uma via de mão dupla, de identificação dos outros e para si, em que os papéis pessoais dependem inseparavelmente das relações sociais (SILVA et al., 2014). A identidade profissional por sua vez, faz caminhos semelhantes a estas definições, contudo a ideia de profissional busca pensar aspectos privilegiados do social.

Para Galindo (2004), a identidade profissional emana das relações sociais, fornecendo um processo de auto-reconhecimento e *alter*-reconhecimento. É no *alter*-reconhecimento que o sujeito encontra uma identificação de como é visto aos olhos dos outros, traduzindo-se em uma identidade social. Segundo a autora, “[...] a identidade social refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, independentemente de conviverem juntos.” (Idem, p. 16). Nesse sentido, a identidade profissional tange como um tipo de identidade social. Importante ressaltar que, apesar de ser considerada em grupo, os sujeitos não utilizam ideários necessariamente idênticos e podem abrigar conceitos diferentes, porém se expressando sempre em prol do meio, com intuito de não se afastar do sentimento de pertença. Desta forma, como aponta Chamon e Sales (2011), a identidade profissional é ancorada nas representações sociais e depende do contexto de exercício, produzindo reafirmações das práticas e perpetuação de significados. São essas representações, cultivadas desde o período primário que corroboram para a construção do Eu profissional, tratando de dimensões sobre a figura docente estruturadas por continuidades e descontinuidades (CHAMON, 2011 e NÓVOA, 1999). Dubar (2006 apud SILVA et al, 2014, p.740) define as identidades profissionais como

[...] maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego. Ou seja, [...] é uma “identidade social particular que decorre do lugar das profissões e do trabalho conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do autor. (DUBAR, 2006, LOPES 2001 apud SILVA et al, 2014 p.740).

A profissão docente, assim como outras profissões, também contempla uma identidade profissional, presente em um *locus* de contradições e significados que emergem de demasiadas dificuldades. Silva et al (2014) assinala a importância da historicidade para essa construção, contexto e ordem social, que no Brasil se destacam por processos de organização econômica, necessidades políticas e interesses empresariais. Além disso, o percurso dessa identidade

compõe aspectos singulares, por se tratar de uma profissão presente na vida da maioria da população.

Desta maneira, o retrato da identidade profissional docente é concebido antes mesmo da formação inicial do professor. Esta concepção mostra que o indivíduo localiza na imagem docente sua significação em diferentes momentos manifestados ao longo da vida, em um processo de socialização e experiências que antecede a formação acadêmica (RESENDE et al, 2014). Para Resende et al (2014), a identidade profissional docente utilizasse da socialização antecipatória, proveniente de fontes como vivências escolares, que de acordo com os autores, seguem como um “treino prévio” das ações que futuramente o indivíduo precisará exercer. Cristina D’Ávilla (2009 apud SILVA et al, 2014, p.745) também compartilha desta visão e expõe o caráter pré-profissional que passa pela imagem docente, em uma socialização informal que corrobora pela escolha profissional. Com isso, o indivíduo considera suas experiências e representações internalizadas sobre a profissão para constituição da imagem docente. Esta imagem construída do ser professor, influencia diretamente nas necessidades e motivações de cada um durante o processo de construção de sua identidade profissional. Por se tratar de uma identidade social, a profissão docente carrega características que abarcam a maioria dos profissionais desta área. Algumas dessas características já foram tratadas neste trabalho, tal como a feminização, a necessidade de devoção, amor, e o heroísmo que a profissão carrega, sendo expostas em processos históricos e atemporais. Neste sentido, é importante pensar à docência na máxima da contemporaneidade, em que autores do campo indicam um mal-estar docente que circula no interior da profissão, sendo responsável por promover uma imagem ainda mais complexa e desmoralizada do ser professor.

3.2 AS EXIGÊNCIAS SOBRE O DOCENTE

É certo que a profissão docente é uma das mais complexas existentes e em atividade. Ser professor implica lidar com situações que ultrapassam o domínio cognitivo (ESTEVE, 1999). Para além das atividades relacionadas à aprendizagem dos alunos, o docente precisa ser um facilitador, organizador do trabalho em grupo, acompanhar o equilíbrio psicológico dos seus alunos, promover integração social, educação sexual, inclusão e outras coisa a mais que circulam o ambiente escolar (Idem). Além disso, o professor está inserido em uma lógica que

visa uma formação ética, que corrobore para a noção cidadã que cada aluno precisará ter, ciente de seus direitos e deveres.

Atualmente parece haver um consenso entre a maioria dos pesquisadores na área educacional ao definirem que o professor deve ter “[...] compromisso político, buscar por meio do diálogo melhorias para a educação, para que a qualidade da educação seja satisfatória [...] pois o fazer político do professor é fazer com que o aluno aprenda de modo que transforme a realidade social.” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2009, p.230). Esta afirmação, por mais filosófica que pareça, representa uma verdade implícita nas exigências sobre o docente, que vigoram na legislação. De acordo com a LDB 9394/96 no Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996), isto é, a educação como um sistema operacional precisa encontrar meios que favoreçam esse desenvolvimento crítico do estudante, entretanto, a tarefa árdua para que isso se concretize se localiza no interior da docência, no dia a dia do professor (KULLOK, 2000), ao ponto que por intermédio de suas práticas, estimule o pensamento reflexivo do aluno.

É no dia a dia que o profissional professor necessita lidar com demasiados impasses, rompendo sempre com desafios impostos pelas autoridades constituintes, comunidade e atualmente, a nova era tecnológica, que os obriga a se reinventar a cada novo estágio (OLIVEIRA; ARAUJO, 2009). Oliveira e Araujo (2009) apontam como papel fundamental do professor a importância de acompanhar todas as transformações sociais, a fim de conseguir encontrar melhores caminhos para atingir seus objetivos na sala de aula. Porém, os objetivos ultrapassam rudimentos da aprendizagem da moral e ética. Ser professor é fazer parte de uma organização integrada ao raciocínio capitalista, idealizada que sozinha seja capaz de buscar o crescimento econômico de uma nação (Idem). Como já citado anteriormente, em 1870 a educação foi pensada de forma a assegurar o desenvolvimento e progresso econômico do país e em 1990, com as transformações provenientes da globalização, o mesmo raciocínio fez-se presente (Idem). Desta forma, as exigências sobre o profissional da educação, obrigando-o que cumpra com inúmeras responsabilidades e atenda infinitos problemas, se desenrola em um processo histórico e distante de acabar (ESTEVES, 1999).

As demandas para com a profissão seguem uma ordem hierárquica em que o professor, sem espaço para reflexão do seu trabalho, possui apenas a função de segui-las, que Cavalcanti et al (2018) nomeia de racionalidade técnica, promovendo uma analogia do professor com o operário de uma fábrica, que recebe sua função e deve culminar em um produto (ensino) bem realizado. Como esclarece a LDB 9394/96 no Art. 8, título que trata a Organização da Educação Nacional, os sistemas de ensino então sob responsabilidade e sujeitos à União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996), ou seja, as normas e leis que comunicam os direitos e deveres do profissional da educação e da métrica educacional, tal como os documentos PNE e a BNCC, encontram-se em instâncias exímias aos professores, fadada a supostos especialista que de acordo com Nóvoa (1999), tratam-se de agentes com poderes simbólicos que muitas vezes desconhecem o cotidiano escolar.

Ademais, a educação, como fator indiscutível para crescimento e produtividade atrelada ao mercado de trabalho, encontra-se em uma clara disputa por controle entre público-privado. Colocada em um contexto de terceirização, a oferta educacional para com o setor privado lucrativo tem se apoderado cada vez mais das instituições escolares de bens socialmente construídos (ADRIÃO, 2017). Segundo a autora,

[...] a transferência para corporações ou para fundações, institutos e equivalentes a elas associados de aspectos fundamentais da política educacional, dada a subordinação desses elementos a interesses privados, muitas vezes relacionados à ampliação de mercados [...] presencia-se privatização de processos como a definição de currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemáticas de avaliação desses; procedimentos de formação em serviço de educadores (professores e gestores); qualificação de assessorias técnicas e jurídicas de esferas governamentais, incluindo formas de supervisão das atividades de ensino. (ADRIÃO, 2017, p.130).

Desta forma, os movimentos para adaptar a escola ao modo de produtividade, promovem um aumento de empresas do setor privado no sistema educacional, chamados por Freitas (2014) de “reformadores empresariais”, fortalecendo controle capitalista sobre toda uma estrutura. Adrião (2017) menciona o caráter de imposição de tarefas e supervisão que essas instâncias desenvolvem sobre a atuação do professor, dificultando mais ainda a promoção de uma identidade profissional com autonomia e liberdade.

Relevante notificar aqui uma outra esfera da sociedade que tenta participar do controle das atividades do profissional docente e assim definir e elencar tarefas: a comunidade familiar.

Como apresentado previamente no capítulo primeiro deste trabalho, a comunidade desde o Brasil colônia produz um discurso de fiscalização e controle sob o professorado. Com apoio da iniciativa privada, os *discursos álibis* fomentam uma ideia de insuficiência educacional, baseando-se em “[...] um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.” (NÓVOA, 1999, p.22). Esses discursos promovem movimentos que surgem no Congresso Nacional como projetos de lei, com o objetivo de evitar possíveis “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero”, entre outras alegações infundadas (MIGUEL, 2016). O mais recente é o Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004, mas fortemente difundido entre 2018 e 2019, que promove um discurso altamente reacionário nos debates sobre educação. Segundo Miguel (2016) o fortalecimento público desses discursos, fomentados por detratores da direita conservadora, pedem uma educação “neutra”, em que os professores só devem transmitir conteúdos e valores que os pais e comunidade permitam, indo em oposição a uma educação crítica e reflexiva do aluno e professor. Autores do movimento, como Armindo Moreira, escritor do livro “Professor não é Educador”, concede ao educador o papel de *mero instrutor* reforçando a ideia do slogan “Meus Filhos, Minhas Regras”. Por se tratar de projetos de lei de criminalização da docência, que declaram abertamente o desejo de eliminar a liberdade de expressão dos professores, muitos jamais foram para votação no Congresso ou na Câmara (Idem). Contudo, movimentos como esses, que colocam em dúvida o caráter profissional docente e suas tarefas, acabam por causar uma certa confusão em relação às obrigações exatas do professor, sua autonomia e como sua identidade profissional pode se desenvolver e representar. (ESTEVE, 1999).

Mesmo com toda fiscalização e descrença, as obrigações e exigências sobre o professorado não param de aumentar. Índices que avaliam a qualidade da educação, produzidos por instâncias como Inep e Censo, revelam dados nos últimos anos que demonstram preocupação com o futuro educacional (BRASIL, 2020) e com isso, descarregam sobre o professor o dever de desempenhar melhores resultados e que, caso isso não venha se cumprir, o culpabilizam pelo fracasso escolar (CAVALCANTI et al, 2018). Um dos indicadores voltado

para o professor presente no MEC, chama-se “Indicador de Esforço Docente”⁶. Este indicador visa mensurar o esforço empreendido pelos docentes da educação básica brasileira no exercício da profissão, utilizando de marcadores para avaliação, em quantas escolas o docente trabalha, quantas aulas ele ministra por dia, quantos turnos ele lida e quantos alunos ele atende. Em uma lógica quantitativa, o documento avalia os professores de modo superficial, sem abarcar toda a multiplicidade de fatores que influenciam o fazer docente. No último documento publicado, os professores são classificados em baixos níveis relacionados com o esforço educacional, estando a maioria dos resultados em nível 1 e 2 (menor esforço docente). Documentos como esse funcionam como meio de justificativa para alguns agentes do poder político, detentores de certo poder simbólico, depreciarem a função docente e, conseqüentemente, utilizar de *discursos-álibis* para referenciar os professores. Esses discursos propiciam uma culpabilização sobre o docente a respeito das complicações na área da educação, exigindo cada vez mais como papel fundamental do educador, o dever de cumprir toda uma tarefa educacional, omitindo o Estado da sua obrigação com a educação básica (Idem).

Cavalcanti et al (2018), produzindo um estudo na área, afirmam ser imprudente culpar os professores pelos baixos índices educacionais apontados pelos indicadores. Para os autores, os agentes de grande poder simbólico, produzem críticas encarando o fracasso escolar como consequência da má formação docente, subentendendo, o professor. Tais críticas se sustentam por argumentos falaciosos e injustos, que após a análise de microdados dos indicadores, expõe infinitos fatores que são deixados de lado, como as desigualdades socioeconômicas dos estudantes, condições de trabalho desses professores, falta de política públicas, entre outras (Idem). Discursos infundados como esse, encontram-se em falas tanto de autores conservadores que se julgam críticos da educação, como de políticos. Exemplo este da antropóloga Eunice Durham, que em uma entrevista para a Revista Veja, acusa a pedagogia como raiz do mau nas escolas brasileiras, afirmando que cursos ruins estão formando professores não competentes e que comprometem a qualidade da educação no país (BOCCIA; TODARO, 2013). Já para exemplo de parlamentares que depreciam a docência e requisita tarefas por meio da culpabilização, destaque aqui do – até a finalização deste trabalho – deputado brasileiro federal Ricardo Barros, que na Pandemia da Covid-19 afirmou que os professores não queriam

⁶ Nota Técnica nº039/2014 – MEC/INEP. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>>.

trabalhar e por isso atrasariam o progresso do país, negligenciando toda a situação avassaladora que o país se encontrava no momento (PEREIRA, 2021). Ainda sobre a pandemia, discursos que responsabilizam o professor e o pressionam, se tornaram comuns e notáveis.

De acordo com uma pesquisa realizada com mais de 21 mil alunos da rede estadual de São Paulo pela Secretaria de Educação, a educação pode levar até 11 anos para reverter o prejuízo causado pela Pandemia do Covid-19 e, de acordo com o secretário, a preocupação é em promover cursos na formação dos professores para que possam lidar com esta recuperação (GARCIA, 2021), isto é, reproduzindo um discurso sobre a missão do professor e novamente a responsabilização de todo um sistema, como Gentili (2008 apud LUCKY; GRAUPMANN) ressalva que

O quadro se torna ainda mais dramático quando observamos a ofensiva ideológica conservadora lançada contra os professores nos últimos anos. Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar. (GENTILI, 2008 apud LUCKY; GRAUPMANN, 2015, p.25745)

Entretanto, apesar desse aumento considerável sobre as exigências com o professorado ao longo da história, é interessante observar que não houve mudanças significativas na valorização da profissão, promovendo um grande mal-estar docente e consequentemente uma representação social do professor cada vez mais depreciada pela sociedade (ESTEVE, 1999). O professor, por mais que tente atender todas as responsabilidades e obrigações que lhe é imposto, encontra-se inserido em um universo que o impossibilita desenvolver um trabalho de cunho reflexivo e que carece de instrumentos que oportunizem condições para enfrentar as adversidades. Além disto, as demasiadas exigências não condizem como particulares de uma única esfera social que é atribuída, no caso a educacional, mas necessita ser estudada e assentada por setores aquém da escola. Contudo, ao passo que continua sendo exclusiva da escola e do seu agente principal, combinado com uma não valorização, as consequências acarretadas ao indivíduo se tornam extremas e nocivas, como exposto no capítulo a seguir.

3.3 A DESVALORIZAÇÃO E O MAL-ESTAR DOCENTE

A expressão “mal-estar docente” é utilizada por Esteve (1999) para designar um conjunto de reações que descrevem os efeitos negativos que afetam o professor como resultados do exercício da docência, mudanças no contexto histórico e educacional. O autor elenca doze fatores de mudanças e transformação no sistema que contribuem com o mal-estar docente. É válido para esse trabalho destacar dois desses fatores, sendo o primeiro a valorização da profissão e o segundo o aumento excessivo de trabalho para completar a renda. Segundo ele, a profissão professor insere-se em uma condição social desprestigiada, por consequência do contexto histórico, formas de trabalho e o acesso ao desenvolvimento econômico. Este último está relacionado ao salário do professor, que por se tratar de uma remuneração muito baixa, compromete a imagem docente e leva a uma degradação do exercício profissional (LUCKY; GRAUPMANN, 2015).

A citação a seguir se refere a um trecho de uma carta de Caroline Tavares, líder do movimento Profissão Professor, inserida em um dos anuários brasileiros da organização Todos Pela Educação. Nesta carta, Caroline ressalta a importância da valorização profissional do professor partindo do pressuposto de remuneração salarial. Para ela o Brasil carece de políticas docentes que garanta um compromisso sério com os profissionais da educação em relação a outros países:

Barbara Bruns, pesquisadora do Centro de Desenvolvimento Global, esteve no Brasil, em fevereiro de 2018, para falar sobre políticas docentes e o seu diagnóstico sobre o cenário brasileiro foi claro: estamos ficando para trás. Enquanto países da América Latina, até mais pobres que nós, têm avançado em mudanças que visam ao aprimoramento da carreira e à valorização dos professores – acarretando melhora nos resultados educacionais –, nós ficamos para trás. (TAVARES, 2019, p.110)

Esta afirmação tem como base constatação presente em vários estudos, como o relatório *Education at a Glance 2020 – Indicators* da OCDE, publicado em setembro de 2020, a média salarial brasileira entre os professores é 13% inferior à média de outros países desenvolvidos (INEP, 2020). O ranking coloca o Brasil na liderança de pior salário pago a professores da educação básica no mundo. Além disso, o estudo mostra que a remuneração dos professores brasileiros aparece como a menor dentre outras profissões com nível superior. Neste aspecto, se for analisado a evolução do PSPN – isto é, a Lei nº 11.738/2008, respaldada pela LDB art. 67, que define o piso salarial dos profissionais, a qual nenhum professor pode estar abaixo do

valor estipulado (BRASIL, 2015) – é encontrado valores que demonstram altas expectativas. Na Tabela 1, apresenta-se resultados da evolução de 2009 a 2017 e os números observados são, isoladamente, significativos, conforme observado na tabela a seguir.

Tabela 1- Evolução PSPN 2018

Ano	Piso	Variação	VAA	RLVAA
2009	R\$ 950,00	-	R\$ 1.121,36	PI nº 788, de 14/08/2009
2010	R\$ 1.024,67	7,86%	R\$ 1.414,85	PI nº 538-A, de 26/04/2010
2011	R\$ 1.187,00	15,84%	R\$ 1.729,28	PI nº 1.721, de 07/11/2011
2012	R\$ 1.451,00	22,22%	R\$ 1.867,16	PI nº 1.495, de 28/12/2012
2013	R\$ 1.567,00	7,97%	R\$ 2.022,51	PI nº 16, de 17/12/2013
2014	R\$ 1.697,00	8,32%	R\$ 2.285,57	PI nº 19, de 27/12/2013
2015	R\$ 1.917,78	13,01%	R\$ 2.545,31	PI nº 8, de 05/11/2015
2016	R\$ 2.135,64	11,36%	R\$ 2.739,87	PI nº 7, de 16/12/2016
2017	R\$ 2.298,80	7,64%	R\$ 2.875,03	PI nº 8, de 26/12/2016

Fonte: FNDE – Ministério da Educação (BRASIL, 2021)

Seguindo esses dados, é válido ressaltar que o PSPN para professores da Educação Básica teve um aumento de 141% em relação ao período de 2009 a 2017. Aumento esse notável, entretanto que ainda se encontra longe de ser o ideal. Conforme uma pesquisa realizada em 2018 pelo IBGE em conjunto com a organização Todos pela Educação, o salário médio dos professores da Educação Básica correspondia somente a 69,8% do salário de outros profissionais com curso superior, dispondo de um aumento de 14,7% entre os anos de 2012 a 2017 (CRUZ, 2019. p.112). Isto é, apesar do PSPN dos professores vir crescendo nos últimos anos, ainda assim a média salarial deles se encontra em defasagem em relação com o salário de outras carreiras de curso superior. A pesquisa mostra também que ao comparar com o salário médio dos profissionais da área de Exatas ou Saúde, a defasagem é de 50% (Idem). Nesse

aspecto a OCDE conclui em outro estudo, que o piso salarial do professor brasileiro em 2021, é o mais baixo entre 40 países avaliados, perpassando fatores da carreira profissional e paridade com o poder de compra de cada país (MARQUES, 2021).

Para tentar diminuir este contraste, a remuneração da carreira do professor é tratada bem como uma das metas do PNE. Consoante a Lei nº 13.005/2014, a meta 17 subscreve como intenção de 2014 a 2024, “Valorizar os (as) profissionais do magistério da educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (PNE,2014). A meta em específico visava ser cumprida até 2020, contudo de acordo com o IBGE/PNADC os professores ganhavam neste ano somente 78,5% do salário médio de outros profissionais com curso superior (OPNE, 2020). Para a professora Maria Dilneia⁷, o não cumprimento da meta deve-se a diversos fatores, tais como a ausência de um plano de carreira efetivo e justo para os profissionais da educação e também o exercício da PEC 241, que criou um limite de crescimento para o orçamento da União e consequentemente seu investimento em educação.

Como afirma Monlevade (2000), o salário não é o fator decisivo na valorização docente, há outros fatores que corroboram para a apreciação ou não de uma carreira, contudo é ele quem vai dar a sustentabilidade material desta profissão, dizendo a importância de seu valor em uma sociedade altamente movida pelo capital, definindo status e significações. Deste modo, a identidade profissional docente sofre de uma desvalorização salarial frente às outras carreiras, que como Esteve (1999) expõe, degrada e desmoraliza a imagem docente frente a sociedade. Fato este exposto no relatório *Global Teacher Status Index 2018*, realizado pela instituição *Varkey Foundation* em parceria com a OCDE, no qual dentre os 35 países desenvolvidos estudados, o Brasil se localiza em último lugar no ranking de valorização social do professor, sendo comparado pelos brasileiros a mesma posição de bibliotecário. Em contrapartida, o país que ficou em primeiro lugar foi a China, país em que a figura professor possui o mesmo status que o profissional médico (V.F., 2018).

Estando desta forma em uma profissão “missionária”, considerada como principal via de acesso ao desenvolvimento econômico de um país, contudo com um acentuado desprestígio

⁷ Entrevista à EPSJV. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-pne-em-alguma-medida-trouxe-a-previsao-da-equiparacao-de-salarios-dos>>. Acesso em: 06 set. 2021.

salarial e social, o profissional da educação vê-se obrigado a ampliar sua jornada de trabalho para completar a renda e conseguir viver em condições suficientes para sobrevivência (LUCKY; GRAUPMANN, 2015), sendo este o segundo fator de Esteve (1999) que interessa destacar neste trabalho: o aumento excessivo de trabalho por “opção” dos docentes. Em vista disso, o docente passa a dobrar ou triplicar seu tempo de trabalho, trabalhando em diversas escolas, em diferentes turnos e com números altíssimos de alunos para lecionar, para enfim ter uma melhora na renda. Contudo, o aumento de responsabilidade combinada com o aumento de exigências externas, não acompanha a melhoria dos recursos materiais e das condições de trabalho para o exercício da docência (ESTEVE, 1999). Esteve (1999) evidencia que, se há um certo trabalho de qualidade nas escolas públicas, isto deve-se ao esforço voluntário dos professores, que se encontram perante dificuldades reais diárias para lidar com as múltiplas tarefas educativas. Lucky e Graupmann (2015) complementam a discussão ao afirmarem que o resultado de uma profissão complexa, sem devida remuneração, investimentos necessários e com péssimas condições de exercício é uma imagem seriamente desvalorizada e não atrativa. Nesta perspectiva, “[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que os obriga a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.” (ESTEVE, 1999, p.97).

O efeito que está narrativa de trabalho produz, atinge diretamente o estado físico e emocional do professor. O mal-estar docente é definido por teóricos como Esteve (1999), Penteadó e Neto (2019) como um sofrimento e adoecimento do profissional da educação devido a naturalização da problemática docente (desvalorização, aumento de exigências, intensificação do trabalho, pressão, etc.), que afeta as condições psicológicas e físicas deste professor. São os fenômenos sociais já citados anteriormente neste trabalho que corroboram para a uma crise da identidade pessoal e profissional, resultando em complicações diretas na saúde e bem-estar do docente (Idem). De acordo com um estudo realizado por Gomes et al (2006), a principal doença que os profissionais da educação possuem é a síndrome de *burnout*, ou síndrome do desgaste profissional, caracterizada por esgotamento física, emocional ou mental gerada no ambiente de trabalho, que pode resultar em estados de depressão profunda, sentimento de incompetência, alterações repentinas de humor, entre outras. Ainda sobre a doença, esta prevalece em profissionais da área da educação e saúde. Para os autores, apesar do nível de profissionais

docentes atingidos por esta doença ser alto, a narrativa de naturalização da culpabilização e exigências, impede que os profissionais identifiquem o que passam como um problema. Com isso,

O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento acadêmico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores reflectem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. (GOMES et al, 2006, p. 69)

O estudo mostrou ainda que 40% dos participantes revelaram possuir estresse motivado por turmas grandes, alunos desmotivados, pressões externas, etc. e 34% colocam como fator o trabalho burocrático e o excesso de aulas. Como sequela, mais de 25% dos participantes não voltariam a optar pela docência se tivessem uma nova oportunidade profissional e 19% apresentaram desejo elevado pelo abandono da profissão.

Toda essa problemática apresentada até aqui é traspassada para a construção de uma representação social da imagem do professor negligenciada na sociedade, depreciativa e com um status de carreira não atrativo, que nos últimos anos vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos alunos (GATTI et al, 2009).

4 A ESCOLHA PROFISSIONAL PROFESSOR: A ATRATIVIDADE DOCENTE

A escolha de carreira é uma decisão importante, e complexa. Escolher uma profissão requer pensar aspectos como: condição de trabalho, remuneração salarial, motivações, necessidades familiares, entre outras coisas. Mais que isso, ela se insere como o início da construção de um novo projeto de vida, que permeia valores, autonomia e liberdade, mesmo para aqueles que estão acima da faixa etária dos 18 anos (ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011).

A contemporaneidade apresenta ao sujeito uma imensidão de possibilidades no mercado de trabalho, com diferentes carreiras e cursos profissionais. Pensando nisto, a profissão docente vem sendo vista até o momento como uma profissão carregada de incertezas, problemas historicamente herdados, no cerne de disputas políticas, e que cada vez mais se mostra emaranhada em dificuldades e complicações. Desta forma é interessante observar como a atratividade da carreira se encontra no atual contexto, subentendendo a representação social do professor que circula na sociedade.

O ato da escolha de carreira é antes de tudo, uma planta – no sentido da palavra esboço – de um futuro. Viver em uma sociedade altamente consumista e mercantil, requer saber planejar muito bem os caminhos da vida, para não ser “engolido” pelo capital e suas adversidades. Este pensamento passou a se configurar em meados do século XX, quando o sujeito via-se frente avanços incontáveis de tecnologia e, momento que o capitalismo prometia dar a todos na sociedade oportunidades para libertar-se das amarras menos prestigiadas herdadas pela família, com ensejo de crescer socialmente (Idem). Contudo, como Bauman (2009 apud ALMEIDA; MAGALHÃES, 2011, p.206) define, sentir-se livre é não experimentar dificuldades, resistências ou qualquer interferência externa, algo que não se aplica para quase tudo no corpo social, inclusive na hora de escolher uma carreira. De acordo com Oliveira (2001) há diversos elementos sócio-político-econômico que são determinantes na escolha da profissão. Desta forma, o indivíduo escolhe sua profissão inserido em um determinado contexto com condições históricas e materiais dadas, que exerce influência direta no seu ideário, principalmente nas concepções sociais, isto é, as representações sociais da carreira e do profissional.

Conforme Gatti et al (2009) expõe, nas últimas décadas as carreiras profissionais vêm sendo caracterizadas pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, devido às constantes mudanças e transformações. Com isso, a escolha de uma profissão está relacionada não somente com características pessoais, mas diretamente com o ambiente sociocultural do sujeito e a representação social da figura almejada.

Neste sentido, Gatti et al (2009) destaca que

Profissão é uma palavra de construção social, que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções profissionais e torna relevante analisar a representação social das profissões. As mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade para a escolha entre as diferentes áreas de trabalho. (GATTI et al, 2009, p.10)

Estas representações sociais são marcadas por aspectos de status, significações, remuneração, idealizações da imagem e condições de trabalho. A escolha profissional desta forma requer experiências de ideias pré-concebidas relacionadas ao mercado de trabalho e ao campo de atuação profissional, vinculada na maioria das vezes a uma visão estereotipada,

consequência dos discursos dos agentes de grande poder simbólico (OLIVEIRA, 2001). No caso da profissão docente, a marca predominante faz intermédio com prolegômenos de dom do heroísmo e da vocação feminina à desvalorização e estresse cotidiano.

Como vem sendo tratado neste trabalho, a representação social docente se insere em um campo altamente complexo e desafiante. Ao mesmo tempo que o tal profissional é visto como responsável pelo avanço econômico do país, não há o devido investimento em sua carreira, convertendo-se em doenças e depreciações sociais. Nessa direção, a escolha pela profissão docente colocasse em um quadro não atrativo (GATTI et al, 2009). Segundo uma pesquisa, também da OCDE de 2018, atualmente apenas 2,4% dos estudantes do ensino médio desejam ser professores (MEC, 2018). O percentual está inserido ainda em um panorama de involução, ponto que há mais de dez anos, somente 7,5% dos estudantes desejavam ser professores. Para o estudo, a baixa atratividade é devido ao pouco reconhecimento social e salarial. O professor José Carlos Rothen⁸ compartilha da discussão, ao afirmar que a baixa procura pelo curso de pedagogia está relacionado ao ideário de desvalorização que acompanha a docência. Neste aspecto o professor ressalta o perfil dos que optam por realizar o curso de pedagogia, que representam alunos que buscam a educação como segunda opção de carreira e devido à disponibilidade de vagas do curso. Esteve (1999) afirma sobre isto que a desvalorização salarial se produziu uma desvalorização social da profissão e “De acordo com a máxima contemporânea ‘busca o poder e enriquecerás’, o professor é visto como um pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada” (p.105).

Os estudantes que ainda escolhem a carreira docente adentram automaticamente em um enredo que os inferiorizam e que colocam seu valor em tateação. Desta forma, o presente trabalho seguirá com o objetivo de identificar estes estudantes, que optam neste contexto por realizar o curso de pedagogia, identificando suas aspirações e anseios com uma carreira não interessante e atrativa socialmente.

⁸ Entrevista para o jornal Folha de São Paulo no ano de 2016.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVOS GERAIS

- Identificar e discutir as representações sociais referentes à figura professor da Educação Básica que, circulando socialmente, se fazem atualmente presentes na escolha profissional de estudantes de pedagogia.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar as representações sociais sobre o professor da Educação Básica no atual contexto sócio-histórico.
- Identificar representações referentes ao professor historicamente.
- Analisar aspectos relativos à valorização profissional docente.
- Identificar motivos pelos quais estudantes optam pelo Curso de Pedagogia e as
- Representações sociais que aí se fazem presentes.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, em que “a preocupação [...] não é com a representatividade numérica [...], mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição e de uma trajetória” (GOLDENBERG, 2004).

Para a coleta de dados junto aos participantes, foi realizado um questionário⁹, que é definido por GIL (2014 apud RAMOS et al, 2018, p. 3) como uma técnica de investigação com o propósito de obter informações sobre crenças, sentimentos, valores, interesses, aspirações e comportamentos de forma prática e concisa, a medir opiniões pelo levantamento de dados e respostas. Como envolveu participantes, este projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro.

A validação dos dados foi de todo documento devidamente finalizado, para atingir um maior entendimento sobre as questões expostas. O procedimento de análise se organizou também em dois estudos, um com análise de dados padrões, referente ao perfil do estudante (sexo, idade, raça, socioeconômico) e outro para contemplar a investigação das razões pela escolha do curso, que se utilizou a análise de conteúdo, que segundo Bardin é

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo, mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (1979, p. 42).

Com isso, a interpretação visou abordar no relatório escalas e análises comparativas entre diferentes respostas e ideias apresentadas.

6.1 AMOSTRA E COLETA DE DADOS

Como a intenção deste estudo é entender por que razões os estudantes escolhem o curso de pedagogia, inicialmente foi pensado em dialogar diretamente com vários alunos do curso, de diferentes universidades e anos de graduação, contudo, visto o curto período para a entrega deste presente trabalho, organizamos a pesquisa em um pequeno campo empírico com os estudantes.

⁹ Disponível em apêndice B

Assim, o contexto investigado foi o período de graduação, segundo, terceiro e quarto ano em diante, sendo a população alvo os alunos de pedagogia. O tipo de amostra foi válido sendo a técnica de amostragem aleatória simples, em função de contemplar os estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para o procedimento, na coleta de dados, foi enviado pelo *e-mail* institucional individual dos participantes o TCLE¹⁰ (previamente assinado pelas pesquisadoras) e o questionário de estrutura elaborado pela ferramenta da plataforma do *Google Forms*, em detrimento do atual cenário de pandemia da *Covid-19* que impossibilitou o trabalho presencialmente com os participantes da pesquisa. O acesso aos contatos de *e-mail* dos participantes foi por meio de autorização do Conselho de Curso de Pedagogia

Totalizaram 60 estudantes que responderam o questionário que os permitiu anonimato, sendo suas especificações tratadas no capítulo Resultados.

O questionário foi organizado em duas partes: a primeira relativa a aspectos socioeconômicos do participante e a segunda relativa às razões pela escolha pelo curso. As questões foram de múltipla escolha. O conteúdo das perguntas permitiu elaborar um perfil dos estudantes e, identificar os motivos e influências para a escolha do curso (desejo pessoal, remuneração, interesse, vocação, influências externas e etc), tal como familiar e mídia.

¹⁰ Disponível em apêndice A

7 RESULTADOS ALCANÇADOS

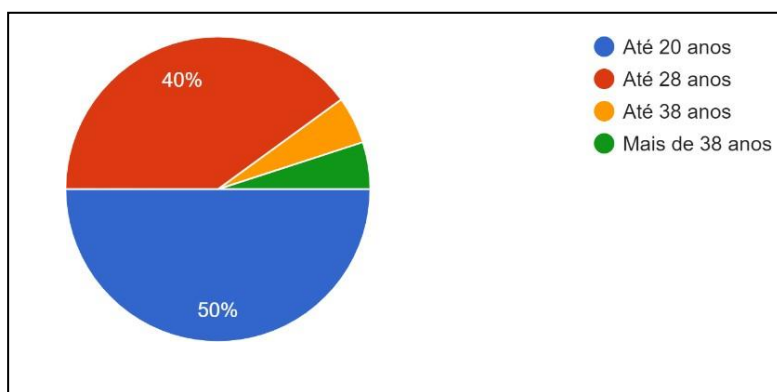
Com as respostas obtidas dos 60 participantes deste estudo, foram produzidos gráficos para representar visualmente a relação dos dados. O questionário completo pode ser visto na seção Apêndice B do presente texto.

7.1 PARTE I DOS RESULTADOS: PERFIL SOCIOECONÔMICO

Na primeira parte foi realizado um levantamento de dados do perfil dos estudantes, buscando conhecer esta parcela dos futuros docentes.

A pergunta 1 do questionário foi sobre a idade dos participantes. 30 responderam ter até 20 anos, 24 possuem até 28 anos, 3 até 38 anos e 3 participantes com mais de 38 anos.

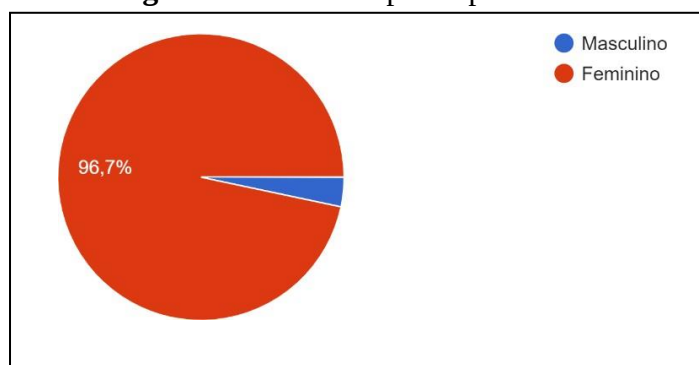
Figura 1 – Idade dos participantes



Fonte: Autora (2021)

Já a pergunta 2 diz sobre o sexo dos participantes. 58 responderam feminino e apenas 2 responderam masculino.

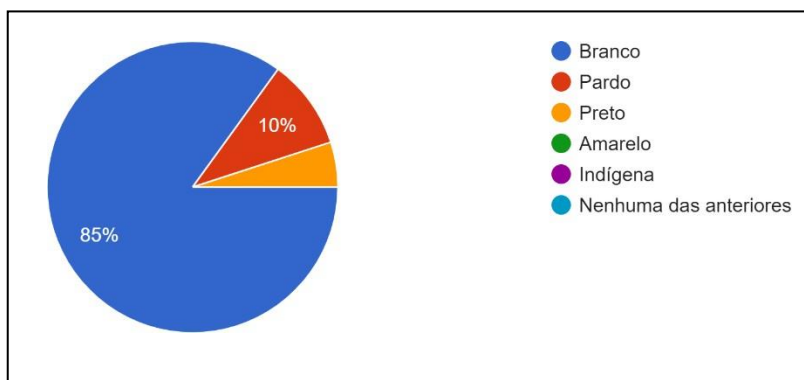
Figura 2 – Sexo dos participantes



Fonte: Autora (2021)

O tema da pergunta 3 foi a composição étnica segundo o IBGE dos estudantes, em que 51 responderam pertencer ao grupo Branco, 6 do grupo Pardo e somente 3 responderam pertencer ao grupo Preto.

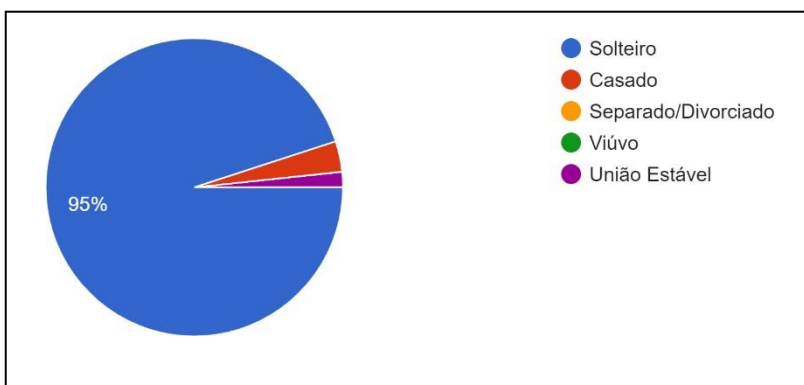
Figura 3 – Composição Étnica dos participantes



Fonte: Autora (2021)

O estado civil dos participantes foi exposto na pergunta 4. Assim, 53 afirmaram estar solteiros, 2 casados e 1 em união estável.

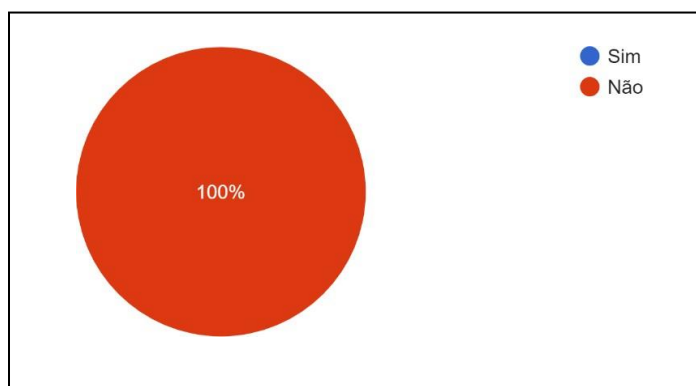
Figura 4 – Estado civil dos participantes



Fonte: Autora (2021)

Na questão 5, os 60 participantes responderam não possuir filhos.

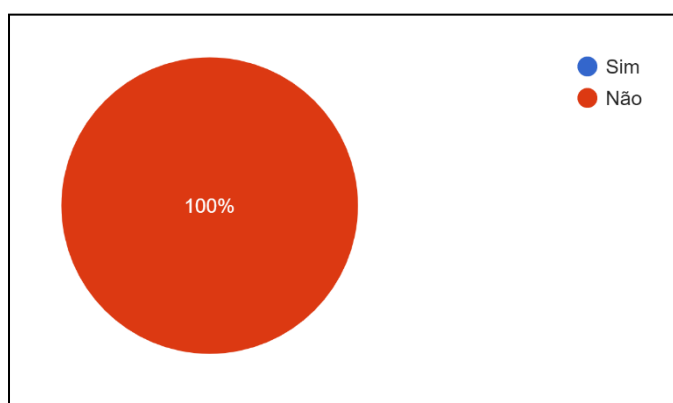
Figura 5 – Filhos



Fonte: Autora (2021)

De modo majoritário, na questão 6 todos os participantes afirmaram não ser portador de necessidades especiais.

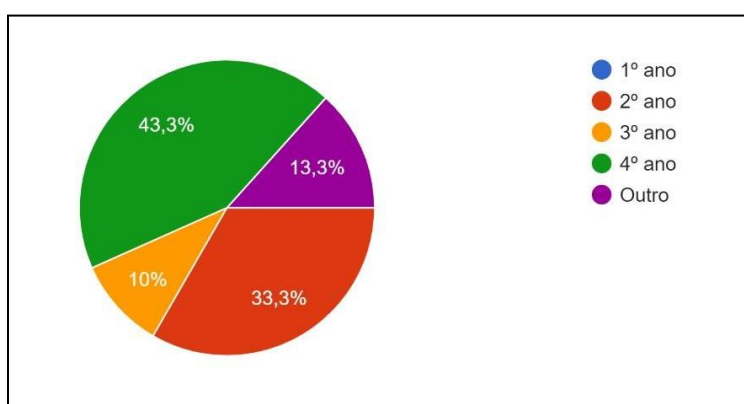
Figura 6 – Necessidade especiais



Fonte: Autora (2021)

A questão 7 tratou do ano de graduação de cada estudante participante da pesquisa. 26 responderam estar no 4º ano, 20 no 2º ano, 6 no 3º ano, 5 no 5º ano e 2 no 6º ano de graduação.

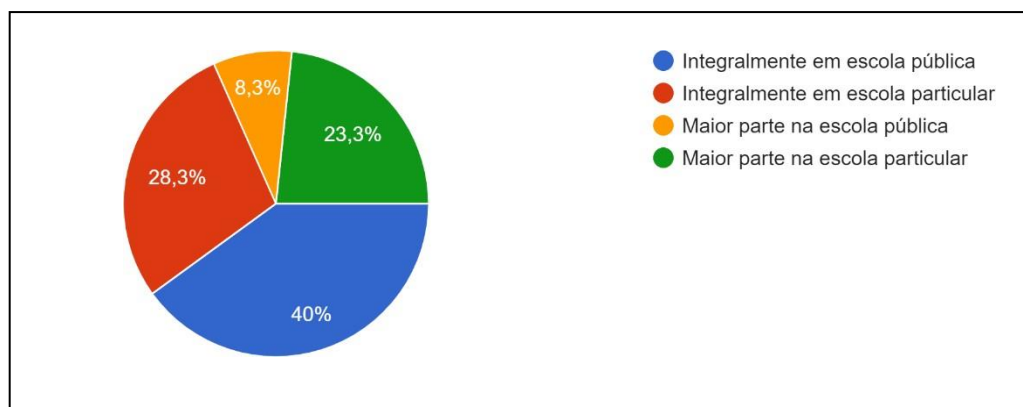
Figura 7 – Ano de graduação dos participantes



Fonte: Autora (2021)

Já a pergunta 8 focalizou o percurso escolar na educação básica dos participantes. 24 afirmaram ter estudado integralmente em escola pública, 17 integralmente em escola particular, 14 na maior parte em escola particular e 5 na maior parte em escola pública.

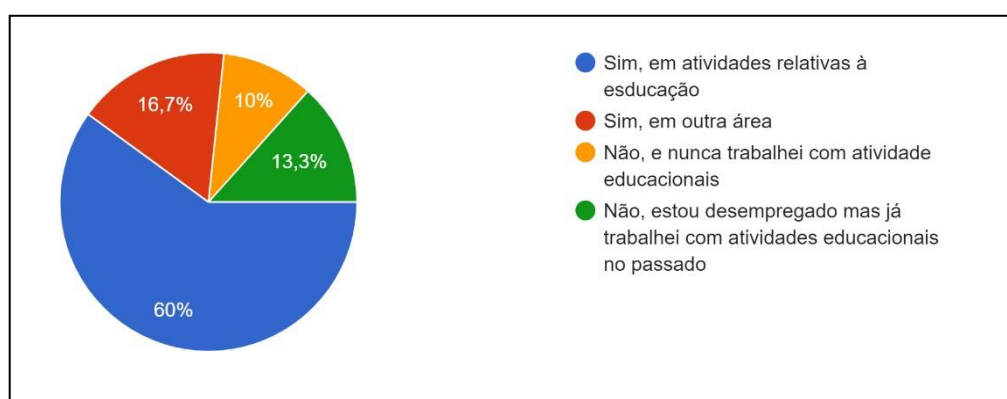
Figura 8 – Educação Básica dos participantes



Fonte: Autora (2021)

A pergunta 9 procurou entender se o participante trabalha em área relacionada à educação. 36 responderam trabalhar em atividades relacionadas à educação, 10 diz trabalhar porém em outra área, 6 responderam nunca ter trabalhado na área e 8 afirmaram já ter trabalhado com educação no passado.

Figura 9 – Relação de trabalho na área da educação

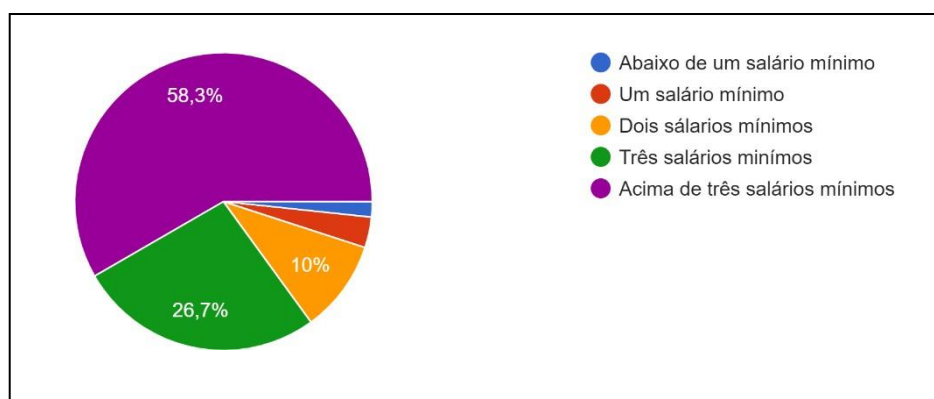


Fonte: Autora (2021)

Com a questão 10, os participantes responderam sobre a renda familiar, somando os membros da família que moram juntos e trabalham. 35 responderam possuir acima de três salários mínimos, 16 possuem três salários mínimos, 6 responderam receber dois salários

mínimos, 2 afirmam ganhar um salário mínimo e apenas 1 respondeu possuir menos de um salário mínimo.

Figura 10 – Renda familiar dos participantes



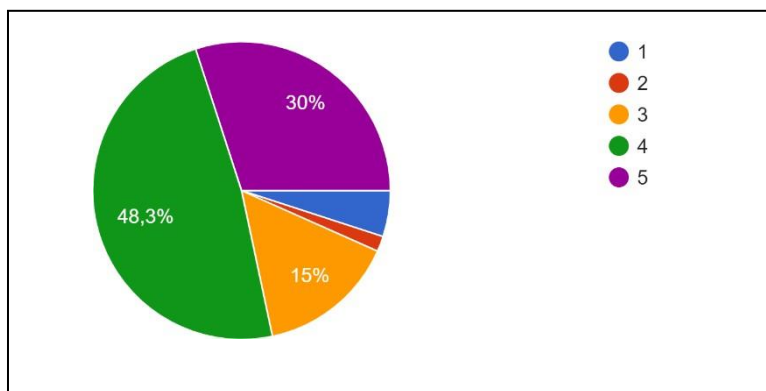
Fonte: Autora (2021)

7.2 PARTE II DOS RESULTADOS: RAZÕES PARA ESCOLHA DO CURSO

A segunda parte da pesquisa buscou tratar a escolha profissional dos participantes, propondo entender a atratividade e razões pela escolha do curso.

Para a pergunta 1, os participantes responderam como foi a experiência com professores no ensino fundamental, em uma régua que 1 era péssima e 5 ótima. 29 estudantes responderam que tiveram experiências em nível 4 com os professores, 18 afirmaram ter tido essas experiências em nível 5. Já 9 responderam com o nível 3 e 1 respondeu suas experiências em nível 2. Já para o nível 1, ou seja, péssima, 3 estudantes afirmaram suas experiências com os professores nessa categoria.

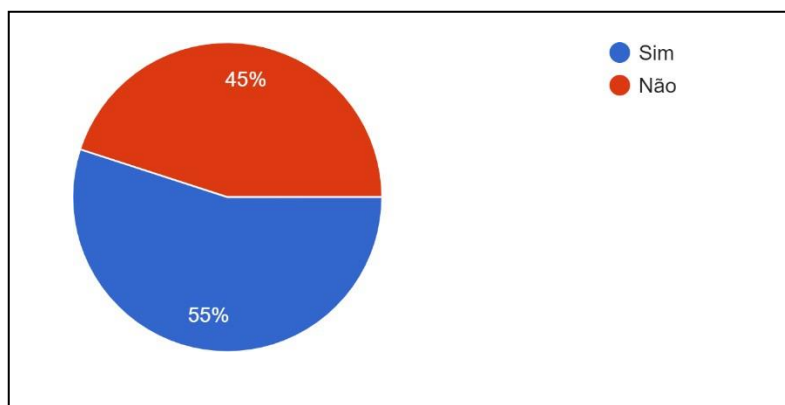
Figura 11 – Experiência dos participantes com seus professores no ensino fundamental em níveis de 1 (péssima) a 5 (ótima)



Fonte: Autora (2021)

Já a questão 2 questionou o momento que surgiu o interesse pela área da educação para os participantes, especificando a Educação Básica. 33 afirmaram surgir ainda na Educação Básica e 27 responderam não ter tido o interesse nesse período.

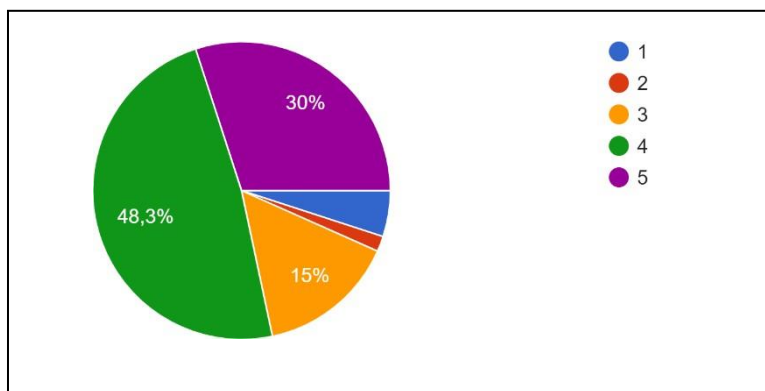
Figura 12 – Interesse pela educação no período da Educação Básica



Fonte: Autora (2021)

Para a pergunta 3, os participantes responderam se houve influência de algum professor da Educação Básica na escolha pela carreira docente. 56 afirmaram que sim e apenas 4 afirmaram que não.

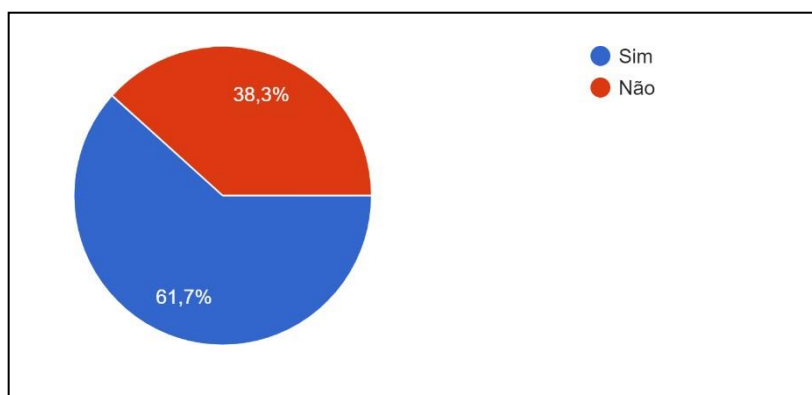
Figura 13 – Influencia de professores da Educação Básica para escolha da carreira docente



Fonte: Autora (2021)

Já a questão 4 também tratou de influência para escolha do curso, porém em relação a família. 37 responderam que houve influência familiar e 23 responderam que não houve esta influência.

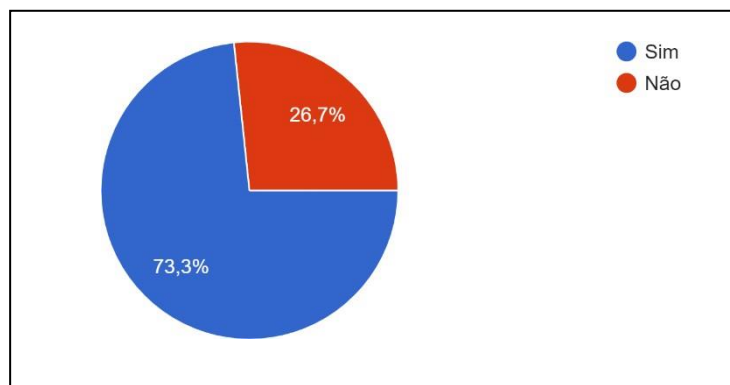
Figura 14 – Influencia da família para escolha da carreira docente



Fonte: Autora (2021)

A pergunta 5 desta segunda parte também tratou da relação familiar, contudo referindo-se se houve incentivo da família dos estudantes para a escolha do curso. 44 responderam que houve incentivo familiar e 16 responderam que não houve tal incentivo.

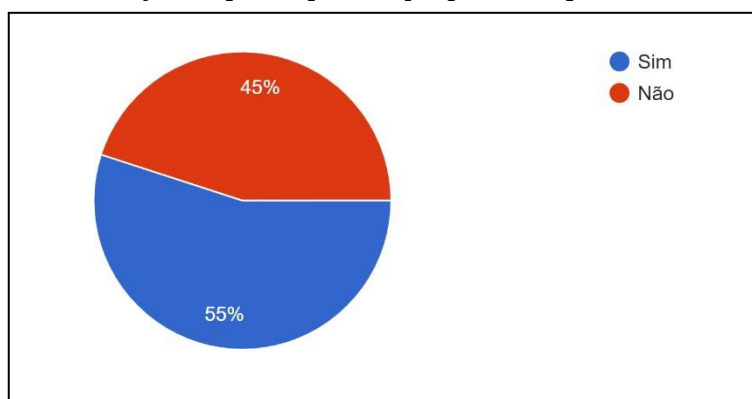
Figura 15 – Incentivo da família para escolha da carreira docente



Fonte: Autora (2021)

A questão 6 buscou saber se há algum membro da família que seja professor da Educação Básica. 33 afirmaram que sim e 27 afirmaram que não.

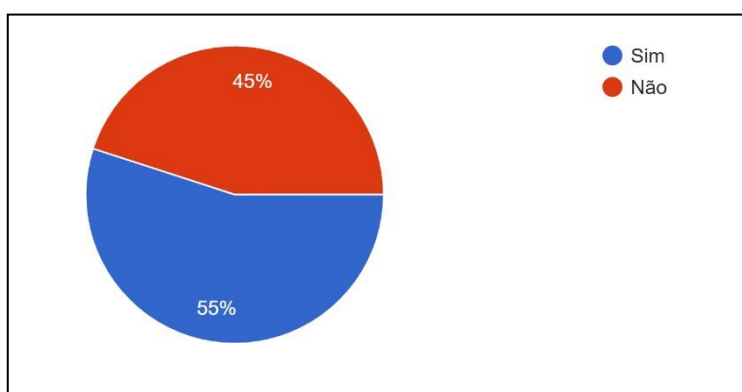
Figura 16 – Relação de participantes que possuem professor da Educação



Fonte: Autora (2021)

Com a pergunta 7, os participantes foram questionados se o curso de Pedagogia foi a primeira opção para graduação. 33 responderam que sim e 27 responderam que não.

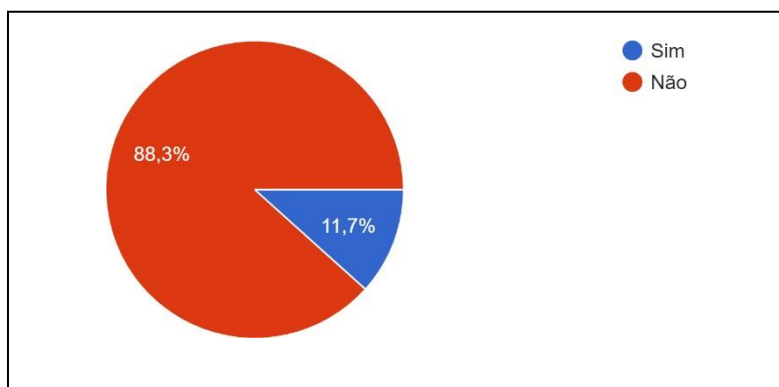
Figura 17 – Participantes que escolheram o curso de Pedagogia como primeira opção



Fonte: Autora (2021)

Em relação ao ingresso no curso de pedagogia pelas boas oportunidades no mercado de trabalho, a questão 8 mostrou que 53 estudantes não escolheram o curso devido boas oportunidades, já 7 afirmaram que ingressaram no curso sendo esse um dos motivos.

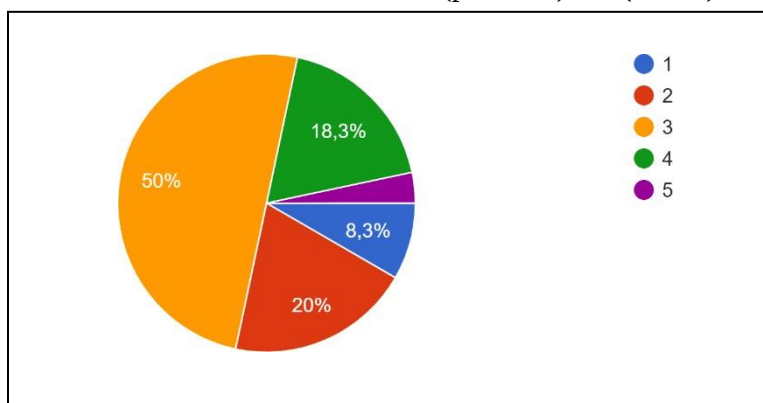
Figura 18 – Participantes que escolheram o curso de Pedagogia devido boas oportunidades no mercado



Fonte: Autora (2021)

Ainda sobre o mercado de trabalho, a pergunta 9 questionou se o participante considera que a profissão docente detém de um bom plano de carreira, em uma régua que considerou 1 péssimo e 5 ótima. 30 estudantes responderam à pergunta com o nível 3, 12 com o nível 2, 11 para o nível 4, 5 com o nível 1 e 2 para o nível 5.

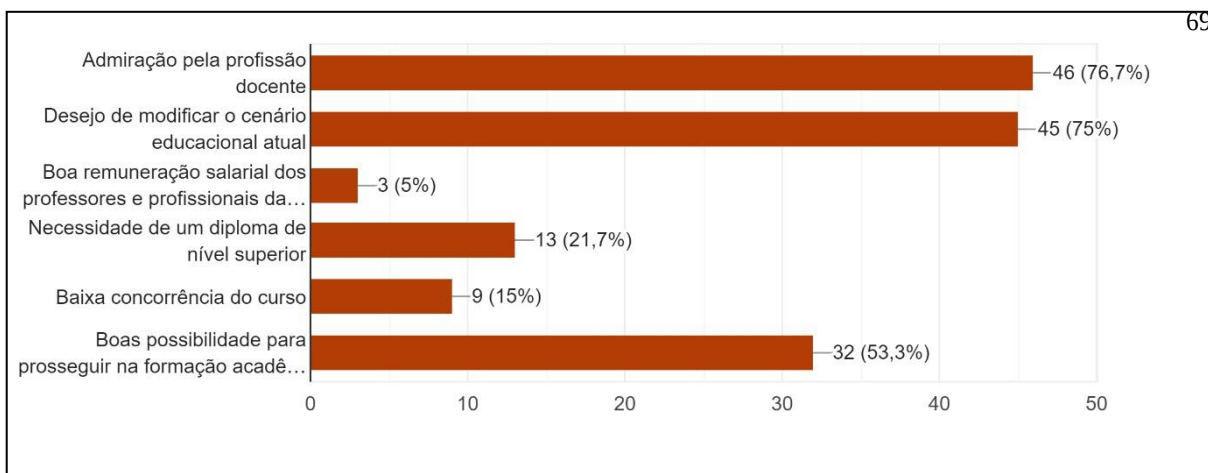
Figura 19 – Relação de participantes que acreditam que a profissão docente ofereça um bom plano de carreira em níveis de 1 (péssimo) a 5 (ótimo)



Fonte: Autora (2021)

Já na pergunta 10, os participantes puderam assinalar todas as opções que se encaixavam dentre as motivações que os fizeram escolher o curso de Pedagogia. 46 estudantes responderam escolher o curso pela admiração a profissão docente, 45 pelo desejo de modificar o cenário educacional atual, 32 devido boas possibilidades para prosseguir na formação acadêmica, 13 pela necessidade de um diploma de nível superior, 9 pela baixa concorrência do curso e 3 escolheram devido a boa remuneração salarial docente.

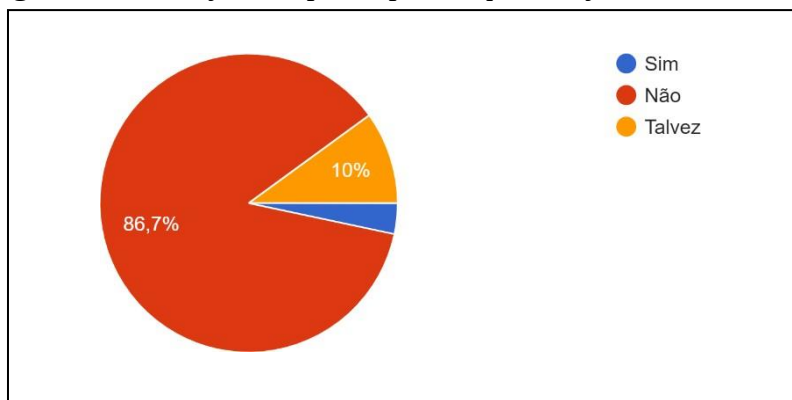
Figura 20 – Motivações para escolha do curso



Fonte: Autora (2021)

A questão 11 tratou do desejo do estudante de se transferir para outro curso. 52 responderam que não, 6 responderam que talvez e apenas 2 responderam que sim.

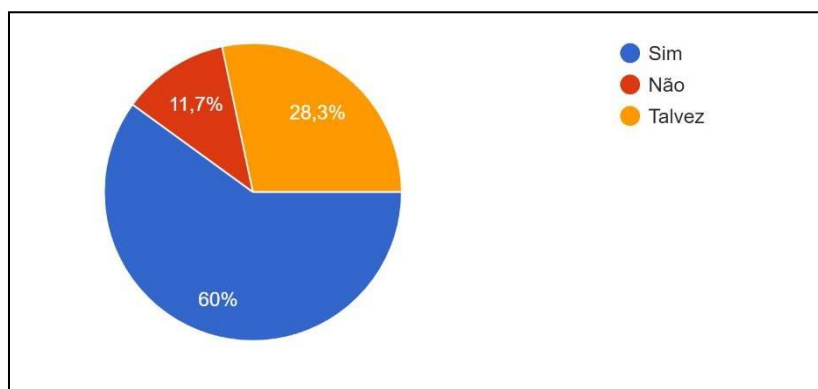
Figura 21 – Relação dos participantes que desejam se transferir de curso



Fonte: Autora (2021)

Sobre a realização de outro curso, a pergunta 12 buscou saber se há estudantes que pretendem realizar outro curso após a finalização deste de pedagogia. 36 responderam que sim, 17 que talvez e 7 responderam que não.

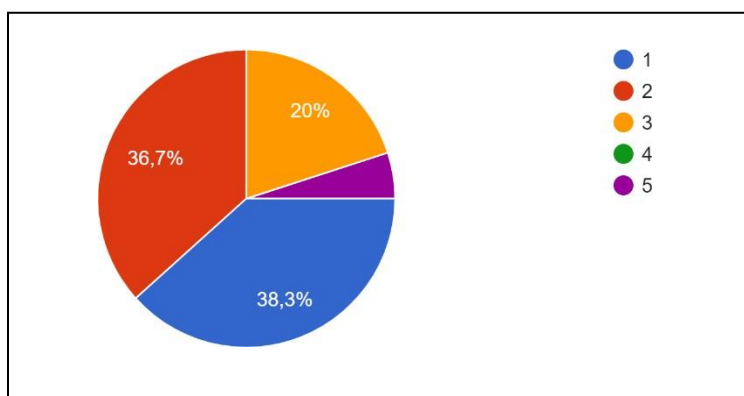
Figura 22 – Relação dos participantes que desejam realizar outro curso após a finalização deste



Fonte: Autora (2021)

A última questão questionou se o estudante considera a profissão docente valorizada socialmente, em níveis de 1 (nenhum pouco) a 5 (muito). 23 responderam com o nível 1, 22 com o nível 2, 12 com o nível 3 e 3 com o nível 5.

Figura 23 – Relação de participantes que acreditam que a profissão docente é valorizada socialmente em níveis de 1 (péssimo) a 5 (ótimo)



Fonte: Autora (2021)

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tempo, significações e interesses, a constituição do ser professor engloba diferentes aspectos transformadores durante a vida. Aspectos esses movidos e traspassados em relações históricas, formulando as representações sociais que dia após dia se mostram pertinentes para o pesquisador científico entender a profissão docente e suas implicações. Desta forma, o presente trabalho vem estudando com base em pesquisas, livros e escritas já publicadas de autores importantes da área educacional, com a intenção de compreender as representações sociais da figura professor que circulam na sociedade e por quais motivos os estudantes escolhem o curso de pedagogia. Contamos também com uma pesquisa que realizamos em uma universidade pública do estado de São Paulo, em que 60 estudantes se propuseram a responder um questionário, que visou mapear o perfil destes e entender quais são suas motivações para entrarem como profissionais na área da educação. Entendemos como importante ressaltar neste momento que a discussão que irá se seguir, trará pontos consideráveis para este grupo estudado, contudo as respostas são dependentes da região e contexto que os sujeitos são inseridos, sendo oportuno compreender que podem variar caso aplicado em alguma outra universidade.

Em vista disto, o grupo de estudantes se destaca por ser um grupo majoritariamente branco, feminino, sem necessidades especiais e jovem. É evidente pontuar já neste momento a presença predominante do grupo de mulheres na área educacional sendo, como visto anteriormente neste trabalho, apontado socialmente como o sexo mais adequado para a profissão desde o século XIX, quando a mulher passa a adentrar o mercado de trabalho. De acordo com o Censo de 2019, a educação brasileira conta com 75,6% dos cargos ocupados por mulheres (INEP, 2019) e, no Enade de 2017, 93,2% dos estudantes que realizaram a prova para o curso de pedagogia eram do sexo feminino (INEP, 2018). Dados como estes e os que apontam a pesquisa deste trabalho, permitem afirmar que o pensamento moldado a vários séculos continua presente na sociedade contemporânea, atraindo um grupo específico e classificando a profissão docente como prioritária de mulheres, por serem detentoras de relações afetuosas, de entrega e amor. Porém mais à frente mostraremos que as motivações destas mulheres deste estudo para a escolha pelo curso, não estão inteiramente ligados a estes aspectos.

Interessante citar também neste trabalho a predominância de estudantes que responderam se enquadrar na composição étnica branca e uma parcela muito baixa que apontou ser do grupo preto. Dados assim também foram identificados no Enade de 2017, em que a prevalência de pessoas que responderam a prova para o curso de pedagogia, também eram pessoas brancas (INEP, 2018). Infelizmente, podemos notar um baixo percentual de pessoas pretas nas universidades. De acordo com uma pesquisa do IBGE de 2016, apesar do número de jovens pretos na universidade ter dobrado entre 2005 e 2015, os cursos superiores contam com apenas 12,8% deles (VIEIRA, 2016). Isto acaba sendo evidente a partir do grupo estudado neste trabalho, mostrando a necessidade de aumento de políticas afirmativas em todos os setores sociais para abranger todos os grupos étnicos no ensino superior.

Com relação a educação básica dos participantes da pesquisa, observamos uma igualdade entre os que estudaram em escolas públicas e particulares. Proeminente salientar que como Oliveira e Silva (2010) aponta, as representações sociais dos estudantes da educação básica pública é negativa, devido o estigma que marca as insuficiências do ensino, em contrapartida com os estudantes do ensino superior público, que se apresenta como o de melhor qualidade pelo respaldo das pesquisas científicas. Desta forma, a concorrência para adentrar a universidade pública é grande, ficando segregada aos estudantes que tiveram um maior preparo na educação básica (Idem). Observar então que o grupo desta pesquisa apresenta uma paridade com relação a educação básica pública e particular, e se tratando de estarem presentes em uma universidade pública, parece ser possível justificar pela relação candidato vaga do curso de pedagogia, que se encontra abaixo dos outros, mesmo sendo um curso que possui uma alta taxa de matrículas (INEP, 2019). Desta forma, este curso consegue receber jovens estudantes de diferentes classes sociais, oportunizando maiores discussões e olhares na sala de aula.

Fato apresentado também é que as mulheres deste estudo se enquadram como jovens, estando a metade delas abaixo da faixa etária dos 20 anos. Se observarmos o ano de formação destas estudantes, boa parte está inserida já no segundo, terceiro e quarto ano de graduação. Infelizmente não foi possível neste momento contar com a colaboração do primeiro ano devido às complicações da pandemia da *Covid-19*, porém, analisar que a porcentagem dos estudantes que responderam é muito jovem e se encontra em anos já avançados de graduação, anuam com o fato de que o curso de pedagogia é a primeira graduação destes e, como a maioria afirma, foi também a primeira opção de curso. Estas informações coincidem com dados apresentados no

Enade de 2017, já que a maioria dos que realizaram a prova eram estudantes com menos de 24 anos (INEP, 2018). Para complementar, a área de educação apresenta a segunda maior taxa de concluintes em cursos de graduação, sendo o curso de pedagogia o segundo com maior número de matrículas, ficando atrás apenas de administração e seguido de direito (INEP, 2019). Todos esses elementos servem como base para introduzir nossos questionamentos em torno da escolha docente, ou seja, mesmo com todos os impasses que a profissão docente carrega historicamente e socialmente em suas representações, que corroboram para pesquisas como da OCDE, que afirmam que poucos jovens desejam se tornar professores por conta do baixo prestígio¹¹, ainda assim há uma considerável parcela que procuram seguir esta carreira profissional logo após a conclusão do ensino básico, então, por quais motivos?

Como visto no capítulo 3 deste trabalho, um dos primeiros fatores que move a atratividade de uma profissão, é a oportunidade no mercado de trabalho. Os cadernos de carreiras elaborados para estudantes do ensino médio, como o do Guia do Estudante, e diversas matérias jornalísticas direcionadas a este grupo, elencam o cenário no mercado e a remuneração salarial como um dos fatores determinantes na hora de escolher um curso superior. Entretanto, ao perguntarmos isto aos estudantes participantes da pesquisa, obtivemos uma resposta que foge do convencional. Para estes estudantes, o motivo por terem escolhido o curso de pedagogia não está vinculado com o fator de remuneração. Majoritariamente, eles apontam que a escolha pela carreira docente não foi movida por intenções atreladas às oportunidades no mercado de trabalho. Em congruência, os participantes em sua maioria afirmam que a profissão docente não possui um bom plano de carreira, sendo destacado por eles como mediano. Estas informações apresentadas pelo grupo, nos permite relacionar diretamente com o elemento crucial que vem sendo discutido neste trabalho, a valorização docente.

Como já visto, a profissão professor está inserida em um universo que deslegitima seu fazer e o considera como responsável imediato pelas falhas do sistema de ensino (ESTEVE, 1999). A representação social do docente imerge como uma figura desvalorizada e que carrega inúmeras condições para o mal-estar docente, sendo uma delas a baixa remuneração salarial. Desta forma os estudantes concordam entre si ao reiterarem que assim como não escolheram o curso pela remuneração, também veem a profissão como desvalorizada. Diante do estudado até

¹¹ Ver página 51 deste trabalho.

o momento neste trabalho e relacionando com os dados apresentados, é possível afirmar que, devido ao contexto que a profissão professor está inserido e seus impasses, os estudantes não se viram motivados a escolherem o curso por sua valorização social e econômica. Significativo destacar nesta perspectiva, que muitos dos que responderam são estudantes que já atuam no cenário educacional trabalhando, por isso suas afirmações sobre a valorização docente devem-se também ao fato de já vivenciarem os obstáculos da docência, inseridos na área. Destacamos aqui uma tirinha do “Armandinho” sobre o assunto, em anexo neste trabalho, que consideramos importante para refletir. Relevante notar também que o curso de pedagogia é um dos que oportuniza aos seus estudantes trabalhar na área ainda estando na graduação e que boa parcela dos participantes realiza este feito. Seria então importante incluir aqui uma questão sobre a oportunidade de trabalho durante a graduação como fatores de motivação.

Todavia, ao elencar os motivos para a escolha pelo curso de pedagogia, encontramos respostas positivas e valorativas. A começar pelas experiências desses participantes como estudantes da educação básica. Mais da metade dos alunos afirmam ter tido ótimas experiências com seus professores e complementam que a influência que tiveram, os motivou a procurar a carreira docente. Boa parte dos estudantes também apontam que o interesse pela profissão surgiu ainda no momento em que eram alunos da educação básica. É claro concluir ao analisarmos estes dados, que estes estudantes tiveram contato com representações sociais positivas durante a formação básica, que os incentivaram a ter apreço e desejo pelo curso e profissão. Além disso, são estudantes que alegam possuir apoio e incentivo da família em relação a escolha profissional. Para autores como Bonfante e Neves (2018), a motivação familiar também entra como importância crucial na vida do estudante tanto quanto a de professores. Quanto mais apoio e incentivo, mais ele se sente estimulado a continuar com seus estudos e anseios. É válido frisar nesse ponto que, a maioria dos participantes indicam que possuem docentes no seio familiar, considerando um ponto positivo e significativo na hora de antepor a profissão.

Os motivos pela escolha se estendem então para dois pontos mais notáveis pelos participantes: a admiração pela profissão docente e o desejo de modificar o cenário educacional. Essas duas questões convergem com o estudo de Nóvoa (1999) sobre a crise docente, que impõe uma dicotomia em torno da profissão, aquela que a coloca como valorizada devido seu valor simbólico e ao mesmo tempo desvalorizada na concretude da realidade. Diante desses dados

apresentados e, relacionado com os estudos feitos, parece possível afirmar que a profissão docente é vista pelos estudantes como grandiosa, assim como um herói que detém a responsabilidade de preservar a estabilidade, organização estrutural e econômica de um país. Contudo, os estudantes reconhecem os impasses da profissão e de todo o sistema educacional, elencando sua desvalorização e, novamente, adotando uma postura de heroísmo por crença e confiança na docência. Ademais, os participantes complementam ao declararem apressos pelo curso, por entenderem as possibilidades dos percursos acadêmicos posteriores que a área educacional pode oferecer na universidade. Por fim, os participantes demonstram esses fatores valorativos e complexos no momento que contemplam o desejo por finalizar a graduação, porém salientam que após a finalização desejam realizar outra formação, sendo aparente colocar o anseio por complementar a necessidade do mercado que a profissão docente carece e a crescente do mal-estar.

Em suma, as informações colhidas apresentam elementos que se mantêm ao longo dos anos, como o fator da feminização do magistério e resultados positivos, categóricos que demonstram estudantes confiantes e dispostos a ingressar na profissão docente, da mesma forma que receberam representações favoráveis no período de pensar o ingresso no curso, como com os professores da educação básica e incentivo familiar. Ainda assim, é nítido que todos reconhecem a docência como uma profissão que enfrenta muitos desafios e adversidades, concordando entre si que a baixa valorização do docente é um fator preocupante e que deve ser pensado principalmente por eles, os novos professores em formação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como Cecília Meireles (1939) enuncia em seu poema “Auto-retrato”, ao observarmos uma pessoa, toda uma história é contemplada. Não somente uma vida, mas laços e enredos que se misturam com milênios de anos da existência do ser humano. Cada pessoa busca entender sua existência e propósitos durante os caminhos que se estendem, em meio desejos, valores e aspirações. Tudo isto é condição para formular as representações sociais tratadas por Moscovisci (1976), como processos de construção de uma imagem ativa e inacabada na sociedade. É assim que a imagem do professor se constrói, se mostrando em relações que tecem experiências a cada pessoa no cotidiano, carregada de noções passadas de geração em geração sobre um determinado ideário, produzidas então coletivamente, historicamente, socialmente.

É desta forma que a escolha profissional docente se configura. A partir do momento que o aluno entra em contato com um professor, ainda na educação básica por intermédio de valores, normas, mídia e relações sociais, a imagem de uma profissão inicia um processo de construção que pode ser interessante ou desanimadora para o estudante, tudo de acordo com seus dilemas. A docência em si é uma profissão que envolve muitos dilemas, que ultrapassam o espaço mais restrito da sala de aula, que se relacionam com diversos setores da sociedade. Estes dilemas se fazem necessários e presentes na sala de aula para impulsionar uma reflexão sobre o aluno, entretanto os dilemas que a docência enfrenta por toda sua história decorrem de evidentes precariedades com o sistema e seus agentes. O caso brasileiro é exemplar no que se refere a tais precariedades.

Os resultados obtidos pelo presente trabalho ressaltam a desvalorização imposta ao *fazer* e ao *ser* professor sofre desde os primórdios, destacando-se por ser complexo, mas ao mesmo tempo cativante. A idealização do heroísmo e o suposto poder sobre o futuro da nação atribuídos ao professor provoca dicotomias entre o que se espera e o que se pode realizar frente às adversidades.

De acordo com Nóvoa (1999), as exigências sobre o profissional docente crescem cada vez mais, movidas por interesses de mercado e setores hierárquicos da sociedade. Essas exigências são um dos fatores que ocasionam o mal-estar docente, assim como a baixa remuneração salarial frente outras profissões, provocando síndromes e desgastes nos profissionais. Com este montante, a profissão fica cada vez menos atrativa para os estudantes

que buscam uma formação acadêmica, porém ao mesmo tempo, é visto que o curso de Pedagogia, até mesmo nas universidades públicas, vem recebendo um alto número de matrícula. Assim, a pesquisa realizada neste trabalho buscou descobrir o que motivava esses alunos escolherem o curso, mesmo frente aos impasses, observando estudantes de uma universidade pública singularmente.

Os estudantes focalizados afirmaram escolher o curso de Pedagogia impulsionados por boas experiências durante a educação básica, com professores que os inspiraram. Tiveram também o apoio da família. Para eles as representações positivas acerca da figura docente foram decisivas na escolha pelo curso. Desta forma, apontam como razões para essa escolha o valor simbólico da profissão, com o anseio de modificar o cenário e assim contribuir com a nação. Entretanto os participantes revelam ter clareza sobre a baixa valorização social vivida pelos professores e mostram-se instigados a mudar esse cenário. Eles parecem nutrir sentimento de solidariedade, empatia e afeição pela profissão docente. Em suas respostas aparecem apreço e esperança pela docência, sentimento este que reflete incertezas, mas força.

Como Nóvoa (1999) afirma, estudar todos os universos presentes na profissão docente contribui diretamente para a busca pela melhora do sistema educacional e ainda, não perder de vista o poder de luta. Há, segundo o autor, interesse e necessidade de uma reflexão sobre a vida dos docentes e como a formação se configura. Isto pode servir de base para compreender os problemas atuais e, diretamente, oportunizar avanços e novos caminhos. Entender o que motiva e impulsiona os docentes desde o início é fundamental para formular meios para que o bom sentimento, visto aqui de apreço pela profissão, nunca acabe.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (Org.). **O negócio da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p.129-144.

ALMEIDA, A. **A Teoria das Representações Sociais 50 anos**. [s.l.: s.n.].

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v.12, n.2, p.205-214, jul.-dez. 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Luciano Ferreira de Souza. 1. ed. Editora Martin Claret, 2016. 270 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm#:~:text=Emenda%20Constitucional%20n%C2%BA%2095&text=Altera%20o%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es,Fiscal%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs&text=Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Novo%20Regime,financeiros%2C%20nos%20termos%20dos%20arts.>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30 ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (2021). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br>>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (2015). **Piso Salarial Profissional Nacional**, MEC/STIC. Disponível em: <<http://planodecarreira.mec.gov.br/piso-salarial-profissional-nacional-pspn>>. Acesso em: 03 set. 2021.

BRASÍLIA. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Brasília: Diário Oficial da União, 2006, Seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BOCCIA, M. B.; TODARO, M. A. **(Des)valorização do curso de pedagogia**. Horizontes. v.31, n.2, p.67-75, jul. 2013

BONFANTE, R.; NEVES, L. A. **Influência familiar na motivação pra estudar e os reflexos sociais**. Santa Catarina: 2018. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Rosani-Bonfante.pdf>>. Acesso em 26 out. 2021.

BUENO, Luzia. A imagem do professor nos Manuais para o Professor de livros didáticos. **Calidoscópio**. v.02, n.02, p.83-87, set. 2004.

CARMO, Suzana de Oliveira. **O homem, a sociedade e o Direito**. 2005. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2193/O-homem-a-sociedade-e-o-Direito>>.

Acesso em: 25 abril. 2021

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda et al. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista THEMA**. v.15, n.13, p.1064-1088, 2018.

CHAMON, E. M. Q. O.; SALES, A. C. M. Escolha da carreira e processo de construção da identidade profissional docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.03, p.183-210, dez.2011.

CHAMON, E. M. Q. O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista quadrimestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional**. São Paulo, v.18, n.2, 303-312, mai/ago 2014.

COSTA, Francisca Thais Pereira et al. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. In: SETEPE SEMANA DE ESTUDOS, TEÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 5., 2014, Pau dos Ferros-RN. **Anais...** Pau dos Ferros-RN, 2014. p. 1-12.

CRUZ, Priscilla (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2019.

DALCIN, L.; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de burnout em professores no brasil: considerações para uma agenda de pesquisa**. p. 745–770, 2017

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão**. 2006. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.

DIAS, Priscilla Lucena Vianna. **Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: imagens e narrativas**. 2014. 115 f. Dissertação (mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

DIMENSTEIN, Gilberto. O que você vai ser quando não crescer? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 jan. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff3101201019.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.15, n.1, p. 35-42, jan/jun. 2011.

FERRARI, M. **Émile Durkheim, o criador da sociologia da educação**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/456/criador-sociologia-educacao>>. Acesso em: 15 abril 2021.

FILHO, C. B.; CALABREZ, P. **Em busca de nós mesmos**. Citadel Editora, 2017. 400 p.

FIORIN, B. P. A.; FERREIRA, L. S. O curso de pedagogia no Brasil, história e influência para o trabalho dos pedagogos. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, p.44-65, dez. 2013.

FREITAS, Carlos Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.** Campinas, v.35, n.129, p.1085-1114, out/dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola sem partido: imposição da mordaza aos educadores. **E-Mosaicos**. Rio de Janeiro, v.5, n.9, 11-13, jun. 2016

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 208 p.

GALLO, Mariana Sieni da Cruz. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. In: EDUCERE – ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: PUC, 2009. p.804

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da identidade profissional docente. **Psicologia Ciência e Profissão**. p.14-23, 2004.

GARCIA, Amanda. **Secretário de SP: Educação pode levar 11 anos para reverter prejuízo da pandemia**. CNN, São Paulo. 2021. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/secretario-de-sp-educacao-pode-levar-11-anos-para-reverter-prejuizo-da-pandemia/>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GATTI, Bernardete A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas educacionais**. São Paulo, p.1-82, dez. 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ªed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Rui A. et al. Problemas e desafios no exercício da atividade docente: um estudo sobre stress, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**. [S.I.] p.67-93, 2006.

HEGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar**. n.24, p.64-85, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S; FRANCO, F. M. M. **Míni dicionário Houaiss**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 923 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. Acesso em: 23 out. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Education at a Glance**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/education-at-a-glance>>. Acesso em: 03 set 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enade**, 2017. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enade/#!/index>>. Acesso em: 23 out. 2021.

KRAMER, S. **História de Professores**. São Paulo: [s.n.].

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor**. UFAL, 2000.

LUCYK, V. P. K.; GRAUPMANN, E. H. Breve discussão sobre a desvalorização do trabalho docente. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais...** Paraná: UNESPAR, 2015, p.25744-25758.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicality and social representations, the dynamics of mind**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARQUES, Júlia. **Salário de professores brasileiros é o mais baixo da OCDE**. 2021. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,piso-salarial-de-professores-brasileiros-e-o-mais-baixo-da-ocde-aponta-estudo,70003841430?utm_source=estadao:app&utm_medium=noticia:compartilhamento>. Acesso em: 18 set. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociologia**. Campinas, v.30, n.106, p.15-35, jan/abr 2009.

MEIRELES, Cecília. **Viagem**. Editora Império, 1939.

MENIN, Maria Suzano de Stefano et al. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. V.39, n.137, p.549-576, maio 2009.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: escola sem partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, v.7, n.15, p.590-621, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Brasil na OCDE**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ocde>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2020. 317f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 2000.

MORALES, M. D. L. **O DESINTERESSE DOS ALUNOS PELA APRENDIZAGEM: uma intervenção pedagógica**. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A social da psicanálise**. 2. ed. Paris: Zahar Editores, 1976.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, con imagen et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Presenting social representations: a conversation**. Culture and Psychology. 1988.

NÓVOA, Antônio. (1999). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António.

Profissão Professor. Porto. Porto Editora. (p.13-34).

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto. Porto Editora, 1999

NÓVOA, Antônio. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**. 1-2-3 (VII), P.435-456, 1989

OBSERVATÓRIO PNE (OPNE). **Resultado da meta 17**. 2020. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/valorizacao-do-professor>>. Acesso em: 06 set. 2021.

OLIVEIRA, M. D.; SILVA, L. L. M. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Revista Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.14, n.1, p. 23-34, jan. 2010.

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. A escolha profissional. **Temas em Educação e Saúde**. p.79-86, 2011.

OLIVEIRA, A. L.; ARAUJO, D. A. C. Identidade do professor no século XXI. **An. Sciencult**. Paranaíba, n.1, p.228-235, 2009.

OLIVEIRA, V. F. Magistério profissão feminina? In: Valeska Fortes de Oliveira (Org.). **Imagens de professor: significações da profissão docente**. Ijuí-RS: Unijuí. p.161-174, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Número Especial, 2010

OSTI, Andréia et al. Representações Sociais: Aproximando Piaget e Moscovici. **Schème – Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas**. Marília, v.5, n.1, 35-60, jan-jul 2013.

PENTEADO, R. Z.; NETO, S. S. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc**. São Paulo, v.28, n.1, p.135-153, 2019.

PEREIRA, Felipe. “**Só professor não quer trabalhar na pandemia**”, diz Ricardo Barros, líder do governo na Câmara. 2021. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/04/20/so-o-professor-nao-quer-trabalhar-na-pandemia---diz-ricardo-barros--lider-do-governo-na-camara.html>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). **Planos subnacionais de educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 06 de set. de 2021.

RAMOS, Daniela Karine et al. **Elaboração de questionários: algumas contribuições**. Santa Catarina, 2018.

RESENDE, Rui et al. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In: QUEIRÓS, P. et al. **Formação inicial de professores: reflexão e investigação da prática profissional**. Porto: Editora FADEUP, 2014. p.145-164.

ROSA, Renata Vidica Marques. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**. n.4, 2011

SANTOS, Ana Paula Rufino. Imagem do professor e a atratividade da docência: enunciados sobre carreira docente na mídia impressa. **Revista da FAEBA**. Salvador, v.23, n.42, p.197-206, jul/dez. 2014.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. **A imagem do professor nas capas da revista nova escola: a circularidade do sentido**. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.45, p.1-18, mai.2019

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**. V. 17, 355-350, nov 2005.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi. A profissionalidade dos professores de educação infantil e a função de cuidar-educar as crianças. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v.25, n.3, p.207-224, set/dez 2014.

SILVA, Maria da Conceição Valença et al. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**. Florianópolis, v.32, n.2, 735-753, maio/ago. 2014.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 25-44.

SILVA, N. M. A. Representações e valores sociais da profissão do professor que atua na educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.10, n. 22, p. 133-144, mai./ago. 2017.

TAVARES, Carolina. Profissão Professor: profissionalização e valorização da carreira docente. In: CRUZ, P. (Org). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 2019. 110-110.

VARKEY FOUNDATION (V.F.). **Global Teacher Prize**. 2018. Disponível em: <<https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/research/global-teacher-status-index-2018/>>. Acesso em: 06 set. 2021.

VELOSSO, A.; LANNES, D. **A influência das representações sociais na construção da identidade profissional docente**. Rio Claro, v.25, n.48, p.19-36, 2015.

VIEIRA, Isabela. **Percentual de negros em universidade dobra, mas é inferior ao de brancos**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/percentual-de-negros-em-universidades-dobra-mas-e-inferior-ao-de-brancos>>. Acesso em: 24 out. 2021.

ZILBERMAN, Regina. Literatura e história da educação: representação do professor na ficção brasileira. **História da Educação**. Pelotas, n.15, p.73-87, abr., 2004

APÊNDICE**APÊNDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)****(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa de TCC intitulada “Escolha Profissional Docente: Representações sociais do professor na sociedade e implicações para a escolha pelo Curso de Pedagogia” que será desenvolvida por Valesca Rodrigues Lodi, RG 56.405.941-9, matriculada no curso de Pedagogia, sob a responsabilidade e orientação do Profa Dra Flávia Medeiro Sarti, RG 22.153.513-9. O objetivo da pesquisa é identificar e discutir representações sociais referentes à figura professor da Educação Básica que, circulando socialmente, se fazem atualmente presente na escolha profissional de estudantes de pedagogia. Os resultados da pesquisa podem colaborar para ampliação e aprofundamento das discussões acadêmicas sobre a docência a formação de professores.

Caso você aceite participar desta pesquisa deverá responder a um questionário disposto nesta plataforma do Google Forms, na próxima sessão. O tempo estimado para completar o questionário é de aproximadamente de 10 minutos.

Como o questionário focaliza dados pessoais (para sua caracterização como estudante do Curso) e relativos à sua escolha profissional, você pode sentir algum desconforto e constrangimento. Para minimizar tais riscos, optamos por um questionário com questões de múltipla escolha, bastante objetivas e claras, e que se limitam de modo estrito ao tema focalizado pela pesquisa. Ademais, o formulário permite que você o cancele, ao fechar a página da web, se porventura encontrar questões que considere impertinentes ou invasivas. Por ser uma pesquisa realizada na Plataforma Google, seguirá a política de privacidade da Google, assim há a possibilidade de que qualquer dado inserido pelo usuário (ainda que em área privada), possa ser acessado pela empresa que gerencia esta Plataforma on-line, o que abre a possibilidade dos dados serem utilizados para outros fins que não os de pesquisa. Para minimizar estes riscos específicos, não haverá qualquer identificação nominal do participante nesta Plataforma on-line. Como participante da pesquisa, você terá seus direitos assegurados. Assim, a qualquer

momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Para baixar uma cópia deste termo de consentimento, com a assinatura física formal do pesquisador responsável, acesse o link abaixo:

<https://docs.google.com/document/d/1Ti24hvoIvYL6VmOMaz_73j-AST7TXZ6-nRS3UGpQYpA/edit?usp=sharing>.

Se você se sentir devidamente esclarecido, clique no botão abaixo (aceito), indicando que concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE.

Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

☐ ACEITO

APÊNDICE B

Questionário.

PARTE I – Perfil

1) Sua idade

☐ Até 20 anos ☐ Até 28 anos ☐ Até 38 anos

☐ Mais de 38 anos

2) Sexo

☐ Masculino ☐ Feminino

3) Composição étnica (segundo IBGE) ☐ Branco

☐ Pardo ☐ Preto

- ☐ Amarelo ☐ Indígena
- ☐ Nenhuma das anteriores. Especificar:
- 4) Estado civil ☐ Solteiro ☐ Casado
- ☐ Separado/Divorciado ☐ Viúvo
- ☐ União estável
- 5) Possui filhos?
- ☐ Sim
- ☐ Não
- 6) Se a resposta anterior foi “Sim”, quantos filhos possui? ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ Mais que 3
- 7) É portador de algum tipo de necessidade especial? ☐ Sim. Qual .
- ☐ Não
- 8) Qual ano de formação se encontra? ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano
- ☐ Outro. Qual .
- 9) Na sua vida escolar, você estudou ☐ Integralmente em escola pública
- ☐ Integralmente em escola particular ☐ Maior parte em escola pública
- ☐ Maior parte em escola particular
- 10) Atualmente, está trabalhando?
- ☐ Sim, em atividade relativas à educação ☐ Sim, em outra área
- ☐ Não, e nunca trabalhei com atividade educacionais

☐ Não, estou desempregado mas já trabalhei com atividade educacionais no passado

11) Qual sua renda familiar, somando todos os membros da família que trabalham?

☐ Abaixo de um salário mínimo

☐ Um salário mínimo

☐ Dois salários mínimo ☐ Três salário mínimo

☐ Acima de três salários mínimos

PARTE II

1) Qual foi sua experiência com professores no ensino fundamental? Sendo 1 péssima e 5 ótima.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2) O interesse profissional pela área da educação surgiu ainda na Educação Básica? ☐

Sim

☐ Não

3) Acredita que a atuação de algum professor que teve contato, o influenciou a seguir a carreira docente?

☐ Sim

☐ Não

4) Você acredita que de alguma forma sua família tenha influenciado na sua escolha pelo curso de Pedagogia?

☐ Sim

☐ Não

5) Houve incentivo familiar pela escolha do curso de pedagogia? ☐ Sim

☐ Não

6) Possui algum familiar que seja professor?

☐ Sim

☐ Não

7) O curso de pedagogia foi sua primeira opção? ☐ Sim

☐ Não

8) Você ingressou no curso devido às boas oportunidades no mercado de trabalho? ☐

Sim

☐ Não

9) Você considera que a profissão docente ofereça um bom plano de carreira? Sendo 1 péssimo e 5 ótimo.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10) Dentre as opções abaixo, qual se encaixa melhor para você em relação a escolha do curso de pedagogia (pode assinalar mais de uma opção)

☐ Admiração pela profissão docente

☐ Desejo de modificar o cenário educacional atual

☐ Boa remuneração salarial dos professores e profissionais da educação ☐ Necessidade de um diploma de nível superior

☐ Baixa concorrência do curso

☐ Boas possibilidades para prosseguir na formação acadêmica.

11) Você gostaria de se transferir para outro curso? ☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

12) Pretende fazer outro curso de graduação após a finalização do curso de pedagogia?

☐ Sim

☐ Não

☐ Talvez

13) Você considera a profissão docente valorizada socialmente? Sendo 1 nenhum pouco e 5 muito.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

ANEXOS

Para refletir.



Armandinho,

2015.

Disponível

em:

<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/115708976239/tirinha-original>>. Acesso em: 17 de out. 2021.