

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ANDRÉIA GUILHEN PINTO

**FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Presidente Prudente
2013

ANDRÉIA GUILHEN PINTO

**FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL PARA A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr^o Alberto A. Gomes

Presidente Prudente
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Pinto, Andréia Guilhen.

P726f Formação docente : contribuições da formação inicial para a construção da identidade profissional / Andréia Guilhen Pinto. - Presidente Prudente : [s.n.], 2013

196 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes


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

Inclui bibliografia


1. Formação inicial. 2. Representações sociais. 3. Identidade profissional. I. Gomes, Alberto Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
(ORIENTADOR)



Profa. Dra. CELIA MARIA GUIMARAES
(UNESP/FCT)



Profa. Dra. HELENA FARIA DE BARROS
(UNOESTE)



ANDREIA GUILHEN PINTO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 29 DE OUTUBRO DE 2013.

RESULTADO: Aprovada

AGRADECIMENTOS

A finalização deste trabalho foi obtida com muito esforço e dedicação. Assim como na pesquisa científica para atingir o objetivo geral são necessários os objetivos específicos, no decorrer desses anos, para chegar ao final desta dissertação e concluir o mestrado – um de meus objetivos de vida – foram necessários alguns “objetivos específicos”, os quais puderam ser alcançados mediante a colaboração de algumas pessoas, cada uma delas contribuindo a sua maneira. A estas dedico este pequeno espaço para expressar a minha gratidão.

Ao professor Alberto, por quem tenho enorme admiração e carinho, e que, em todos esses anos, mais do que um orientador, revelou-se um pouco pai, psicólogo, terapeuta e grande amigo. É graças à oportunidade e à confiança que ele depositou em mim desde a graduação, ao prazer em trabalhar ao seu lado e ter possibilidades de crescimento pessoal e profissional que prossigo no caminho acadêmico. Agradeço também a sua esposa Débora que, conseqüentemente, sofreu conosco todas as angústias e vibrou a cada conquista. Obrigada pelo carinho de sempre e por dividir o precioso tempo de seu esposo conosco, orientandas.

Aos meus pais, Ademir e Elizabete, que são a razão da minha vida, por todo o apoio e incentivo que sempre me deram para que eu pudesse me dedicar totalmente à pesquisa. Agradeço por terem aguentado “surto” de angústia, por vibrarem comigo em todas as conquistas e por sempre olharem em meus olhos e demonstrarem o quanto eu posso ir além. A minha vida e as minhas escolhas não seriam as mesmas sem o apoio, o amor e a confiança que depositam em mim.

Aos meus irmãos, Camila e Alex, pela amizade e pela inigualável companhia para uma boa prática de lazer, necessária nas fases mais críticas da pesquisa.

Às minhas amigas Claudiele Marques e Alana de Oliveira, companheiras desde a graduação, que não me deixaram desistir do Processo Seletivo de 2010, e à amiga Juliana Zechi e ao amigo Marcos Vinicius, pela amizade e companhia nos congressos e cafés e pelos risos e choros que partilhamos durante esses anos: a amizade de vocês, assim como dos demais colegas das

turmas de 2010, 2011, 2012 e 2013, foi um dos grandes presentes da Pós-graduação.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Identidade e Representações Sociais, pelo trabalho e estudos que realizamos nestes últimos anos, os quais me proporcionaram crescer e aprender tudo o que executei nesta dissertação. Agradeço em especial à amiga Simone Brandolt pela disponibilidade, pela ajuda, pelas conversas e desabafos nos momentos finais desta pesquisa.

Às professoras Célia Maria Guimarães e Dona Helena Farias de Barros, pelas contribuições no exame de Qualificação, pelo carinho, atenção e direcionamentos dados, os quais foram essenciais para a conclusão do trabalho.

A todos os meus amigos de Presidente Bernardes, pela amizade e pelo carinho. Em especial à Bianca e ao Valmir, amigos mais que especiais e excelentes professores, que sempre me motivaram e aconselharam quando eu mais precisei, tanto em minha vida pessoal quanto profissional. À Fran, ao Miguel e à Maria Alice – que ainda não nasceu, mas acompanhou tudo do ventre (“risos”) -, os quais, mesmo não fazendo parte da área da Educação, estiveram a todo tempo dispostos a ouvir com atenção minhas angústias e alegrias em relação à pesquisa. Ao Raulzito, por quem tenho verdadeira admiração e carinho, pela ajuda nas gravações do grupo de discussão e pelos sábios conselhos e palavras motivadoras. À Ozi e ao Simão, meus afilhados, pelo constante apoio e, por mesmo longe, fazerem-se presentes por meio de inúmeras sessões de terapias.

Ao meu namorado Lucas, que compartilhou comigo os momentos finais e mais difíceis, mostrando-se atencioso e conselheiro e motivando-me continuamente a colher os bons frutos desta dissertação.

A todos os professores e funcionários do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) por contribuírem com a minha formação.

Aos estudantes do curso de Pedagogia, concluintes dos anos de 2011 e 2012: sem vocês esta pesquisa não teria sentido. Agradeço pela colaboração e disponibilidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio financeiro, dedicação, atenção e apontamentos dos pareceristas.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, seja na forma de contribuições acadêmicas ou pessoais. Estas foram essenciais para que o caminho fosse trilhado com sucesso e carinho.

Para finalizar, não poderia deixar de agradecer a Deus por me dar o dom da vida para que, no decorrer dela, eu pudesse me encontrar com pessoas tão especiais.

*Dedico à minha família: Ademir,
Elizabete, Camila e Alex, pois
“enquanto houver vocês do outro lado
aqui do outro eu consigo me orientar”.*

(O Teatro Mágico)

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe
tudo. Todos nós sabemos alguma
coisa. Todos nós ignoramos alguma
coisa. Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

RESUMO

Nesta dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores” do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP, apresentam-se os resultados de um estudo que teve como preocupação central a discussão sobre a formação inicial de professores. O interesse em discutir o assunto surgiu a partir de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ), cujos dados preliminares indicaram que grande número de estudantes cursam Pedagogia por falta de opção ou porque foram aprovados no vestibular, sendo que alguns sequer sabem explicar as razões desta escolha, o que sugere falta de interesse pelo curso e pela profissão docente. Com base nessa constatação, o objetivo geral deste trabalho foi investigar o processo de formação inicial de professores indagando acerca de sua influência na (re)construção das representações sociais sobre a profissão docente, os futuros alunos e a escola e analisar a construção da identidade profissional pelos estudantes do curso de Pedagogia. Para tanto, foi realizada uma comparação das respostas dadas pelos estudantes no início do curso de Pedagogia e nos últimos anos deste. O mesmo questionário aplicado aos estudantes do 1º e 2º anos, que participaram do projeto de Iniciação Científica em 2009, foi aplicado aos estudantes de 3º e 4º anos matriculados em 2011. O tratamento e a análise dos dados deram-se através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se a Análise de Conteúdo à luz de Laurence Bardin. As questões fechadas do questionário foram tratadas com o auxílio do *software* SPSS. Optou-se, ainda, pelo uso dos grupos de discussão, realizados quando os estudantes já estavam formados, o que possibilitou aprofundar as questões dos questionários. Os resultados advindos desta pesquisa permitiram verificar que, apesar dos debates e reestruturação envolvendo a formação de professores, esta continua precária, pois se detectou que a mesma pouco contribui para a construção da identidade profissional, sendo a inserção no mercado de trabalho cada vez mais frustrante aos profissionais recém-formados. Estudar as Representações Sociais que futuros professores da Educação Infantil e Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental elaboram sobre a profissão docente, os alunos e a escola é um meio de avaliar as práticas formativas da formação inicial tendo em vista as exigências contemporâneas postas ao professor.

Palavras-chave: Formação Inicial. Representações Sociais. Identidade Profissional. Pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation research shows the results linked about the study to Public Policies, School Organization and Teacher Training of the Course Postgraduate Education FCT/UNESP, titled: "Docente formation: contributions of initial training for the (re) construction of professional identity", having as a main concern the discussion of initial teacher formation. The interest in discussing this subject came from a survey of Undergraduate Research (PIBIC/CNPq) that preliminary data indicated that large numbers of students studying Pedagogy for lack of choice because they have passed the entrance exam and some even know how to explain the reasons for this choice, which suggests a lack of interest in the course and the teaching profession. Based on this observation, the objective of this study was to investigate the process of initial teacher inquiring about their influence on the (re) construction of social representations of the teaching profession , prospective students and the school and analyze the construction of professional identity by students of Pedagogy. Therefore, a comparison of the answers given by the students early in the course of Pedagogy and in recent years this has been accomplished. The same questionnaire given to the students of the 1st and 2nd years, who participated in the project of Scientific Initiation in 2009, was applied to the students of 3rd and 4th years enrolled in 2011. Treatment and data analysis is given through a qualitative approach, using content analysis in the light of Laurence Bardin. Closed questions of the questionnaire were treated with the SPSS software. Was chosen, even for the use of focus groups, conducted when students were already formed, which enabled further questions of the questionnaires. The results arising from this research helped confirm that, despite the debates involving the restructuring and training of teachers, this remains precarious because we detected that it contributes little to the construction of professional identity and the integration into the labor market increasingly frustrating to recent college graduates. Studying the social representations that future teachers from kindergarten and Series / Years of primary school elaborate on the teaching profession, students and the school is a means to assess the training practices of initial training in view of the contemporary requirements put to the teacher.

Keywords: Initial formation, Social Representations, Professional Identity, Pedagogy.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudantes matriculados 2009/2011 por turno do curso	93
Tabela 2 - Faixa etária dos estudantes matriculados - 2009.....	93
Tabela 3 - Faixa etária dos estudantes matriculados - 2011	94
Tabela 4 - Sexo dos estudantes matriculados 2009/2011.....	94
Tabela 5 - Fonte de renda dos estudantes matriculados - 2009/2011	95
Tabela 6 - Renda Pessoal dos estudantes matriculados - 2009/2011	95
Tabela 7 - Rendas das famílias dos estudantes matriculados – 2009/2011	96
Tabela 8 - Faixas salariais x Classes sociais – IBGE/2012.....	96
Tabela 9 - Condição laboral dos estudantes matriculados – 2009/2011	97
Tabela 10 - Faixa etária de ingresso no mundo do trabalho dos estudantes matriculados – 2009/2011	97
Tabela 11 - Jornada de trabalho semanal dos estudantes matriculados – 2009/2011	99
Tabela 12 - Jornada de trabalho diária dos estudantes matriculados – 2009/2011	99
Tabela 13 - Opinião familiar dos estudantes matriculados – 2009/2011	100
Tabela 14 - Escolaridade dos Pais dos estudantes matriculados – 2009/2011	101
Tabela 15 - Escolaridade das Mães dos estudantes matriculados – 2009/2011	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção dos estudantes acerca dos alunos de Escola Pública	106
Quadro 2 - Concepção dos estudantes acerca dos alunos de Escola Particular	110
Quadro 3 - Concepção dos estudantes sobre os motivos que levam os alunos a frequentarem a escola.....	116
Quadro 4 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2009) sobre ser professor.	119
Quadro 5 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2009) acerca do papel do professor com os alunos	121
Quadro 6 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2011) sobre ser professor	122
Quadro 7 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2011) acerca do papel do professor com os alunos	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O OBJETO DE PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA.....	28
2.1 História do curso de Pedagogia	29
2.1.1 Primeiro Período: das “Regulamentações” (1939 a 1972).....	29
2.1.2 Segundo Período: das “Indicações” (1973 a 1977).....	34
2.1.3 Terceiro Período: das “Propostas” (1978 a 1999).....	35
2.1.4 Quarto Período: dos “Decretos” (2000 até os dias atuais).....	38
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (15/05/2006).....	39
2.3 Nosso objeto de pesquisa: o curso de Pedagogia da FCT/UNESP	43
3 APORTE TEÓRICO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A IDENTIDADE PROFISSIONAL	51
3.1. A origem do termo Representações.....	53
3.2 A Teoria da Representação Social: conceitos	57
3.3. Um outro conceito: a Identidade	66
3.4 Necessidades da formação de professores e disfunções de segunda ordem: compreendemos o que vemos?.....	71
4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	83
4.1 Objeto de pesquisa: caminhos para sua construção	83
4.2 A construção do meu objeto de pesquisa	88
4.3 Opção Metodológica	90
5 QUEM SÃO? DE ONDE VÊM? O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP	92
5.1 Quem são os estudantes do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP? ..	92
5.2 Análise dos Questionários	92
5.3 Trajetória escolar	100
5.4 Relação familiar	100
5.5 Perfil dos participantes do Grupo de Discussão	102
6 DE ESTUDANTE A PROFESSOR: DE ESPECTADOR À ATOR DO DRAMA ESCOLAR.....	104

6.1 Eixo 1 – Concepção de aluno	105
6.2 Eixo 2: Concepção do Ser professor e de Escola.....	115
6.3 Eixo 3: Concepção da Formação Inicial: escolha do curso e avaliação da formação	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICES	147

1 INTRODUÇÃO

Pedagoga, nascida num “berço docente”. O interesse em estudar a formação inicial de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental não é uma mera coincidência. Há pelo menos uns 20 anos a escola e o ofício do professor me são familiares, o que me levava a ter curiosidade por eles. Filha de pais professores, apesar de meu pai não exercer a profissão, além de tias, primas e irmã professoras. Seria então algo genético? Não, não acredito que tenha ligação com a genética, mas o meio em que vivo certamente interferiu em minha escolha. Sempre gostei de brincar de escolinha, mas qual criança nunca brincou de escolinha? Fora a influência familiar e o costume de brincar de escolinha, em meus tempos escolares, era uma boa aluna, apresentava boas notas, além de ser muito insistente, pois quando não entendia algo na matéria, indagava os professores até conseguir compreendê-lo. Por esse motivo, tinha muita facilidade para ajudar os colegas a estudar para as provas.

Lembro-me da professora de Matemática do Ensino Médio aconselhando-me a cursar licenciatura em Matemática. Ela dizia que eu seria uma ótima professora para substituí-la. Entretanto, apesar da facilidade com a Matemática, isto não era algo que eu queria para “o resto da minha vida”. Eu gostava muito de esportes, jogava vôlei e, por essa razão, inicialmente o meu “grande sonho” era cursar Educação Física e ser uma ótima treinadora; identificava-me muito com o treinador. Foi exatamente aqui que minha família interferiu em minha “grande escolha”.

Quando cursava o terceiro ano do Ensino Médio, fui contemplada com a inscrição gratuita do vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Na época, minha irmã já cursava Pedagogia na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da UNESP. Eu não tinha dúvidas, prestaria Educação Física no campus de Presidente Prudente e seria uma treinadora de vôlei. Minha mãe, porém, não concordou e aconselhou-me a prestar Pedagogia. Lembro-me como se fosse hoje da fala que ela utilizou: “Filha, cursar Educação Física não é só jogar vôlei. Há matérias de anatomia e, talvez, você precise até ‘mexer’ com morto!”. Eu fiquei horrorizada, não gostava

nem de ir aos velórios de conhecidos... Mas ela não parou por aí, dizia também: “O ensino médio público não oferece um ensino de qualidade no que diz respeito às matérias de Biologia, Química e Física e você pode zerar na prova específica. Presta Pedagogia, igual a tua irmã, pois a prova específica é mais fácil. Seus professores de História, Geografia e Português são excelentes e tudo o que você escrever será considerado; além disso, nunca falta emprego para professor. Quer emprego melhor, onde você terá férias duas vezes por ano?”.

No fundo, eu sabia que ela tinha razão quanto à prova específica e, então, resolvi seguir seus conselhos. Prestei o vestibular, passei e, em 2007, iniciei minha vida no Ensino Superior em uma universidade estadual. Primeiro ano da faculdade: a estrutura curricular era composta pelos Fundamentos da Educação (Sociologia, História, Psicologia e Filosofia da Educação), além de uma matéria sobre Metodologia do Trabalho Científico. Trabalho Científico? O que é isso? E quando eu vou aprender a preparar aula? E aprender a fazer o planejamento escolar? Quais conteúdos são necessários em cada série/ano de ensino? O que meu aluno precisará aprender?

Como eu disse anteriormente, eu nasci em um “berço docente” e, diferentemente dos meus irmãos, não tive o privilégio de ter uma mãe que não trabalhava: quando eu estava com quatro anos ela voltou a trabalhar, passou em um concurso municipal como professora de jovens e adultos e fazia estágio em escolas da rede estadual. Na época, em Presidente Bernardes, cidade onde sempre morei e onde minha mãe trabalhava, o ensino não era municipalizado.

Como minha mãe fazia estágio durante o dia e, à noite, trabalhava como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA), eu ficava aos cuidados de babás e vizinhas. Porém, como uma boa e “birrenta” criança de quatro anos, eu chorava muito e, por vezes, convencia-a a levar-me para o trabalho. Quantas vezes assisti às aulas e reuniões na escola em que ela trabalhava, participava das festinhas e até ajudava a prepará-las. E assim ocorreu por dois longos anos até eu completar seis anos e ser matriculada no “pré”. Ao contrário dos meus colegas, que choravam e não queriam ficar na escola, eu a amava e até ajudava a professora a convencê-los de que a escola

era legal. Na época, minha mãe estagiava na mesma escola em que eu estudava, então, para mim, era o máximo ir à escola, pois eu ficava perto dela e não mais em casa com babá.

Porém, mesmo indo à escola e estando mais perto da minha mãe, eu ainda tinha vontade de ir trabalhar com ela à noite e isso perdurava com o passar dos anos. Lembro-me de quando eu estava na antiga 2ª série. Nesse período, eu a acompanhava e ajudava os alunos a fazer continhas de matemática. E assim ocorreu até que cresci.

Quando estava na 3ª série do Ensino Fundamental o ensino em Presidente Bernardes foi municipalizado. Com isso, os cargos dos professores de EJA foram transformados para professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e, a partir disso, minha vivência e conhecimento acerca da escola e da profissão docente aumentaram ainda mais.

A minha mãe sentia dificuldades em lecionar para crianças. Por esse motivo, ela e algumas amigas de trabalho, que já trabalhavam com crianças, reuniam-se aos finais de semana para preparar as aulas. Às vezes em casa, às vezes na casa das amigas, e eu, como sempre, companheira fiel, seguia-a onde quer que ela fosse. Lembro-me como se fosse hoje dos vários livros e de uma apostila “xerocada” à qual seguiam fielmente e discutiam se já haviam trabalhado ou não aquele item. Esta apostila era o tal “Planejamento”. Cada uma tinha um caderno grande, no qual escreviam aula por aula, faziam estêncil (eu ajudava a rodá-los no mimeógrafo) e colavam num caderno chamado “Semanário”. Sempre fui muito curiosa e especulava cada passo, cada detalhe do que elas preparavam e contestava, perguntava.

Acredito que o fato da minha mãe voltar a trabalhar quando eu era pequena, fazendo estágio durante o dia e trabalhando à noite até eu completar oito anos aproximadamente, fez-me crescer, por um lado, mais independente, uma vez que eu fazia minha tarefa sozinha e meu pai a corrigia quando chegava do trabalho, e, por outro lado, mais dependente, pois, quando eu tinha a oportunidade de estar com ela, não a largava. Esses fatos levaram-me a mergulhar e conhecer a escola e o trabalho docente muito além da condição de aluna: eu conhecia, como se diz, os “bastidores”. Quando eu entrava de férias minha mãe continuava, pois havia o conselho de classe e, antes de voltarem as

aulas, realizava-se o planejamento escolar. Muitas vezes deixei o lazer para preparar aula com ela.

Por esses motivos, quando iniciei o curso de Pedagogia, indagava: “Quando aprenderíamos a fazer aquilo que minha mãe fazia?”. Sempre fui achando que seria no próximo ano e no próximo e no próximo. Quando me dei conta, já estava no final do segundo ano, chegando ao terceiro e nada!

Na época, comecei a fazer estágio não obrigatório pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) como auxiliar de classe em um colégio particular de Presidente Prudente.

Em cinco meses, a coordenadora me propôs as aulas do reforço escolar. Foi assim que comecei uma jornada dupla de estágio, auxiliando a professora no período da manhã e, à tarde, dando aulas de reforço aos alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental e, posteriormente, aos de 4º e 5º anos também. À noite, ainda, cursava a Pedagogia.

A partir dessa experiência, comecei a preocupar-me com minha formação.

Estagiei, neste colégio, por um ano e seis meses, durante o 2º ano da faculdade e metade do 3º. Quando surgiu a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa como bolsista de iniciação científica, não hesitei em procurar o professor Alberto que, na época, intencionava solicitar a bolsa ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

A proposta do professor Alberto era pesquisar sobre a formação inicial de professores. A pesquisa, intitulada “Formação de Professores: Estudos sobre Identidade e Representações Sociais¹”, tinha como objetivo mapear o perfil dos estudantes do 1º ao 5º ano de Pedagogia da FCT/UNESP, futuros profissionais da Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar as condições de sua formação.

A minha sensação era a de que o professor havia lido meus pensamentos e preocupações, pois o que se pretendia na pesquisa era exatamente o que me perturbava como estudante e futura professora. Isso porque quando iniciei as aulas de reforço eu quase surtei: não sabia por onde

¹. Projeto desenvolvido em 2009/10 vinculado à Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - CNPq/PIBIC.

começar e o que fazer com aqueles alunos que não sabiam ler e escrever. Eu sentia uma angústia enorme, pois não sabia sequer onde procurar o que fazer. Solicitava ajuda à minha mãe e me perguntava se esse desespero, esse não saber o que fazer, só ocorria porque eu estava no início do curso e se, a partir do terceiro ano, seria diferente. Eu, porém, não tinha a resposta, era preciso esperar para ver. Por esses motivos, decidi afastar-me do estágio e dedicar-me completamente à faculdade e à pesquisa, independentemente da obtenção ou não da bolsa.

Portanto, foi a partir de minha experiência profissional, da condição de estudante do curso e do desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica que minhas preocupações com o curso de Pedagogia da FCT/UNESP e, de modo geral, com os cursos de Pedagogia do Brasil surgiram.

Por conviver diariamente com duas professoras (minha mãe e minha irmã), sentia que conhecia algo que minhas colegas de curso desconheciam. Como sempre fui muito crítica, reconhecia os pontos positivos, mas também notava o quanto o curso necessitava de melhorias. Todavia, quando dizia que o curso não era perfeito, algumas colegas discordavam e até me repreendiam dizendo “que cursávamos uma faculdade pública estadual, de qualidade e renomada, e que ruim eram os cursos das faculdades particulares”.

Assim, percebia que, para algumas colegas, o fato de estudarmos em uma instituição pública era suficiente para alegarem que tínhamos um ensino de qualidade. O que elas não entendiam era que eu não estava desmerecendo nossa instituição, muito menos os nossos professores, os quais, em sua maioria, são excelentes profissionais que contribuíram muito para minha formação; o que eu colocava em discussão era o curso de Pedagogia em geral, não apenas o curso de Pedagogia da FCT/UNESP, pois eu presenciava, diariamente, minha mãe e minha irmã prepararem aulas, avaliando se o aluno havia aprendido ou não tal conteúdo, o que era preciso ensinar novamente, como fazer para que determinado aluno compreendesse determinada matéria. Enfim, assuntos que envolviam questões como: Como preparar uma aula? Por onde começar? O que ensinar? Como ensinar?

Perguntei a muitas amigas se elas sabiam como planejar uma aula, que tipo de material usar, qual não usar, por que ensinar um dado assunto ao

invés de outro, qual sequência seguir... Eu sentia falta, no curso, das questões técnicas da profissão docente. Além disso, os estágios supervisionados, único meio de relação “teoria e prática”, “universidade e futuro ambiente profissional”, ocorriam de forma aligeirada e com uma burocracia quase que infinita até conseguirmos a autorização para realizá-los.

Essas preocupações originaram minha pesquisa de iniciação científica, pois gostaria de saber se tais preocupações eram (com)partilhadas. Interessava-me identificar o que os estudantes achavam do curso, porque escolheram cursar pedagogia, o que era ser professor na concepção deles e diagnosticar suas condições de formação.

Os resultados da pesquisa de iniciação científica motivaram-me a desenvolver a presente pesquisa de mestrado, apresentada nesta dissertação, onde busco compartilhar os caminhos que percorri.

A pergunta central que moveu o meu trabalho foi: *“O curso de Pedagogia contribui para a (re)construção das representações sociais dos estudantes do curso acerca da escola, do aluno e da profissão docente auxiliando na (re)construção da identidade profissional”?*

Diante disso, nosso objetivo geral foi:

- Identificar e analisar como o processo de formação inicial influencia na (re)construção de representações sociais dos estudantes sobre a profissão docente, seus futuros alunos e a escola e como isso interfere na (re)construção de sua identidade profissional.

Partimos da concepção de que, para alcançar o objetivo geral, precisamos dar pequenos passos, denominados objetivos específicos, os quais, em nossa pesquisa, foram:

- Analisar as Representações Sociais que estudantes de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP constroem sobre a profissão docente, o aluno e a escola no início de sua formação inicial.

- Analisar as Representações Sociais que estudantes de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP constroem sobre a profissão docente, o aluno e a escola nos últimos anos de sua formação inicial.

- Comparar e analisar as Representações Sociais que estudantes de Pedagogia (re)construíram sobre sua formação acadêmica e seu futuro profissional ao longo do curso, considerando os dados coletados na primeira fase da pesquisa (1º e 2º anos) e os dados coletados na segunda fase (3º e 4º anos).

A partir da delimitação dos sujeitos, objetivos e material de coleta, dedicamo-nos a pensar em como tratar tais dados, de forma a evitar os riscos apontados por Sá:

[...] podem ficar com uma quantidade extremamente rica dos dados, que acabam, entretanto levando a resultados apenas impressionistas e bastante fracos do ponto de vista analítico. Ou, ao contrário, podem confiar excessivamente no poder de análise dos instrumentos estatísticos e descuidar de um melhor planejamento da coleta dos dados, resultando daí resultados sofisticados a respeito de não se sabe muito bem o quê. O que queremos é alertar [...] para a necessidade de se informar razoavelmente bem sobre as possibilidades metodológicas articuladas de coleta e análise dos dados, para poder completar de forma satisfatória a construção do seu objeto de pesquisa. (SÁ, 1998, p. 83).

Assim, dividimos a pesquisa em três momentos de coleta e análise de dados. Primeiro, tratamos as questões fechadas no *software Statistical Packard Social Sciences*, conhecido como SPSS, com o objetivo de organizar os dados estatísticos para análise e comparação. Evidentemente, dados relativos à faixa etária, sexo, escolaridade dos pais e trajetória escolar repetem-se em alguns momentos pelo fato de tratar-se de um estudo que podemos considerar longitudinal, permitindo-nos traçar o perfil social dos sujeitos. As questões que sofreram alterações foram aquelas relacionadas à renda pessoal do estudante, uma vez que, em muitos casos, o aluno iniciou atividade laboral no decorrer do curso, ingressando em projetos de iniciação científica ou estágios não obrigatórios em colégios particulares fazendo jus a bolsas de estudo².

O segundo momento refere-se ao tratamento dos dados qualitativos, ou seja, as questões abertas, com o propósito de compreendermos e interpretarmos as Representações Sociais (re)construídas por estudantes do 1º

² Embora bolsas de estudo, de pesquisa e de assistência estudantil não possam ser consideradas como renda, dados coletados anteriormente junto a alunos deste mesmo curso indicaram que estes recursos alteram e interferem positivamente na renda familiar.

e 2º ano matriculados em 2009 (104 sujeitos) e dos estudantes do 3º e 4º ano matriculados em 2011 (89 sujeitos) sobre escola, alunos, curso e profissão docente.

Para tanto, privilegiamos as seguintes questões:

- “Para eu ser professor é...”.
- “Como você acha que deve ser o seu papel diante dos alunos que estão na escola hoje?”.
- “Você acha que o processo de formação que recebe na universidade está sendo suficiente para você ser um bom professor? O que falta? Explique”.

A análise das respostas a estas questões foi comparativa, visto que nosso intuito era verificar se as Representações Sociais sobre profissão docente, alunos e escola mudaram ao longo do processo formativo. Além disso, pretendemos identificar quais elementos da formação inicial interferem na constituição da identidade profissional de futuros professores.

Embora, inicialmente, tivéssemos a intenção de processar as análises através da combinação dos *softwares Alceste e SPSS*, optamos por outro modelo de análise uma vez que o *software Alceste* revelou-se inadequado em vista do pequeno número de caracteres do *corpus* das respostas.

Assim, utilizamos a Análise de Conteúdo à luz de Bardin (1977, p. 28), segundo a qual: “[...] esta técnica, ou melhor, estas técnicas implicam um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do *métier*”. A autora discorre que:

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard querem dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. [...] lutar contra a evidência do saber subjectivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingênua, que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjectividade. Esta atitude de ‘vigilância crítica’, exige o rodeio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise. E ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre

sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld). (BARDIN, 1977, p. 28).

Buscamos na análise de conteúdo um aporte que nos assegurasse dos caminhos que deveríamos percorrer, tendo consciência do uso das técnicas e suas finalidades e considerando os sujeitos, o *locus* da pesquisa, enfim, tratando a parte e o todo de forma indissociável.

O método proposto por Bardin (1977) nos auxiliou em relação a como estruturar as fases da análise de conteúdo. Para a autora, essas fases organizam-se em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase de pré-análise “[...] é a fase de organização [...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Essa fase possui três missões: “[...] a escolha dos documentos a ser submetida à análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). Consideramos esta fase como exploratória, momento em que o pesquisador se familiariza com os dados. A pré-análise é composta por algumas atividades, tais como: a leitura flutuante, que visa o contato com os documentos, o deixar-se invadir por impressões e o surgimento de hipóteses emergentes; a escolha dos documentos que podem ser definidos antes ou depois, dependendo do objetivo e da demarcação do universo (constituição de um *corpus* - conjunto de documentos para análise). Entretanto, para a constituição do *corpus*, há algumas regras como: Regra da Exaustividade, Regra da Representatividade, Regra da Homogeneidade e Regra da Pertinência.

Outra atividade na fase da pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos. A autora esclarece cada ponto desta atividade:

- Hipótese é uma afirmação provisória que propomos verificar recorrendo aos procedimentos de análise (intuição x prova de dados). Podem ser definidas antes ou depois.

- Objetivo é finalidade geral a que nos propomos ou que é fornecido por uma instância exterior, constituindo o quadro em que os resultados serão utilizados.
- Procedimentos exploratórios (P. Henry e S. Moscovici): o quadro de análise não está determinado, parte-se das evidências do texto.
- Procedimentos fechados: parte-se de um quadro pré-estabelecido e que não pode ser modificado. Servem para a experimentação de hipóteses. É um processo: Hipóteses implícitas x Prova dos fatos x Desvios nos procedimentos e resultados.

Outro momento ainda é a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (o texto contém índices que a “análise fará falar”). O trabalho de preparação será a escolha desses índices em função das hipóteses e a organização sistemática em indicadores. O índice pode ser a menção explícita de um tema e o indicador correspondente será a frequência deste tema. Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros (recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados - pré-teste de análise).

Por fim, tem-se a preparação do material: antes da análise propriamente dita o material reunido deverá ser preparado - preparação formal (edição), com o objetivo de facilitar a manipulação da análise (BARDIN, 1977, p. 96-100).

A segunda fase é a exploração do material. Para tanto, faz-se necessário que a pré-análise tenha sido bem feita, uma vez que se trata de uma “[...] fase longa e fastidiosa, [que] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Por fim, a terceira fase do método é o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação:

Os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Operações estatísticas simples ou mais complexas permitem estabelecer quadros de resultados [...] que põem em relevo as informações fornecidas para análise. [...] O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos

objetivos previstos, ou que digam respeito a descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base para uma análise disposta em torno de novas dimensões teóricas ou praticadas graças a técnicas diferentes. (BARDIN, 1977, p. 101)

A partir das propostas de Bardin para tratar e analisar os dados é que pretendemos analisar as questões para compreendermos o universo e as respostas dos nossos sujeitos da pesquisa.

Como forma de aprofundamento dessas questões, propusemos, ainda, um terceiro momento: o grupo de discussão. Seu objetivo foi favorecer a compreensão das representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre a profissão docente, os alunos, a escola e os elementos constituintes de sua identidade profissional. Optamos pela realização de grupos de discussão, pois estes, segundo Weller (2008), “[...] representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”. O intuito foi aprofundar as perguntas do questionário aplicado juntos aos estudantes do curso de Pedagogia.

Esse momento foi fundamental para avançarmos do mero discurso em direção à reflexão sobre as situações práticas, possibilitando aos sujeitos refletirem e discutirem acerca das questões propostas, pois como afirma Sá (1998, p.49) “[...] entrevistas e questionários exigem respostas por parte dos sujeitos da pesquisa. E estes dão, mesmo que nunca tenham pensado sobre o assunto ou acompanhado discussões sobre ele no âmbito do seu grupo”. Portanto, para fugirmos da mera descrição - e de uma possível pseudo-representação -, propusemos o grupo de discussão como forma de aproximação entre pesquisador e sujeito e como um momento de reflexão.

De acordo com Weller (2008) uma das vantagens do grupo de discussão é que os participantes não manterão diálogos inventados, visto que estarão entre membros do mesmo grupo; ou seja, questões que, talvez, nos questionários, possam estar camufladas, no grupo de discussão, poderão ser reveladas e discutidas com mais ênfase.

Optamos pelo grupo de discussão, pois, em consonância com Weller (2008), entendemos que esta estratégia possibilita aos sujeitos a condução da

entrevista com mínimas intervenções do pesquisador, favorecendo maior inserção no universo dos sujeitos, o que não dispensa cuidados para redução dos riscos de interpretações equivocadas.

Para aperfeiçoar o estudo, fizemos uma revisão dos aspectos distintos da Educação Básica (análise da Legislação Federal referente ao processo de formação de professores para Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental; análise da formação de professores e práticas educativas) e revisão da literatura atual sobre a formação inicial de professores, representações sociais, identidade profissional e políticas de formação.

O trabalho orienta-se pela Teoria das Representações Sociais (TRS) e da Identidade Profissional. A TRS tem sido muito utilizada na área da Educação. Menin e Shimizu (2007) analisaram as características dos trabalhos brasileiros mais recentes sobre Representações Sociais aplicadas ao campo da Educação, entre os anos de 2001 a 2003, a partir de textos e resumos em alguns anais de congressos e revistas da área. De modo semelhante, buscamos, no Banco de Dados da Capes, dissertações e teses, defendidas entre os anos de 2004 a 2011, com o objetivo de destacar os impactos da Teoria das Representações Sociais na educação, especificamente na escola e na formação de professores.

Realizamos um levantamento do número de teses e dissertações defendidas no período que têm como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais (TRS). A partir desse levantamento, observamos que uso desta teoria tem aumentado significativamente, sendo utilizada não somente na área da Educação e da Psicologia, como em outras áreas mais específicas como a Educação Ambiental e a Geografia, entre outras. Porém, em vista dos nossos objetivos, atemo-nos apenas àquelas ligadas à Educação (Educação Pré-escolar, Psicologia do Ensino e Aprendizagem, entre outras) e as organizamos em um quadro apresentando o nome dos autores, o título do trabalho, instituição, ano de defesa, objetivos e palavras-chave (ANEXO 4).

Das 77 dissertações e 11 teses, destacamos 2 teses e 11 dissertações que tratam especificamente das representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas. Desses 13 trabalhos, alguns nos

chamaram mais a atenção, por serem bastante semelhantes ao nosso. São eles: Pereira (2004); Souza (2008); Lorenzutti (2008); Alberti (2009); Magalhães (2010) e Dantas (2010). Esse levantamento encorajou-me ainda mais na investigação, pois comprovou a importância de analisar a formação inicial de professores, bem como as representações sociais dos futuros profissionais da educação sobre seu futuro profissional.

Esta dissertação está dividida em cinco partes. A primeira parte visa apresentar o nosso objeto de estudo, ou seja, o curso de Pedagogia. Para tanto, inicialmente, apresentamos um breve histórico do curso no país e, posteriormente, o nosso objeto mais específico: o curso de Pedagogia da FCT/UNESP. Na segunda parte, apresentamos o referencial teórico e, na terceira parte, traçamos o delineamento metodológico, ou seja, os caminhos percorridos na pesquisa. Em seguida, trazemos os resultados que compõem a quarta e quinta partes do trabalho. Por fim, na sexta parte, apresentamos as considerações finais.

2 O OBJETO DE PESQUISA: O CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta unidade apresentamos o nosso objeto de estudo: o curso de Pedagogia e a formação inicial de professores. Não temos a pretensão de fazer um estudo bibliográfico aprofundado, mas sim um breve resgate histórico, apresentando o contexto em que foi criado, bem como as lutas, tanto em nível nacional, ou seja, o curso de Pedagogia no Brasil, quanto em nível local, especificando nosso objeto, qual seja, o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP).

O curso de Pedagogia é um tema recorrente nas pesquisas da área da educação principalmente no que diz respeito à formação inicial de professores. Em nosso trabalho, apoiamos-nos em diversos autores e pesquisadores; no entanto, a autora Carmem Silvia Bissolli da Silva (2002; 2006; 2011) foi “seguida mais fielmente” por nós, tendo em vista a identificação que tivemos com sua história de vida com o curso de Pedagogia, além de percebermos as angústias descritas e vividas por ela quando aluna e, posteriormente, como profissional da área. Compartilhamos dessas mesmas indagações, ansiedades e lutas pela melhoria da formação inicial do professorado.

A nosso entender, não podemos pensar a formação de professores para a Educação Básica sem retomarmos a origem do nosso sistema educacional. Alguns autores como Hobsbawn (1995) e Saviani (2008) citam que, atualmente, a perda da memória histórica é comum em nossa sociedade. É como se as novas gerações crescessem num presente ininterrupto, sem relações com o passado. Saviani (2008) compara os cursos de formação de professores e afirma que os mesmos “[...] parecem viver num presente contínuo em decorrência do esquecimento da história”. O autor nos relembra, ainda, “[...] que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas” (SAVIANI, 2008, p. 152). E realmente são. Concordamos com as afirmações do autor, e, por isso, retomamos a história do curso de Pedagogia no Brasil.

Com mais de setenta anos, a questão “Qual a função do Pedagogo?” ainda não tem uma resposta clara e objetiva. Trata-se de um tema a ser tratado

com cautela, uma vez que, ao longo de sua história, foram muitos os conflitos, lutas, avanços e retrocessos que o perpassaram.

Segundo Bissolli da Silva (2002, p. 131):

Na verdade, a questão da identidade do curso de Pedagogia é um assunto complexo e por isso deve ser tratado com muita prudência. Sua história está aí para demonstrar alguns de seus impasses e também algumas alternativas já experimentadas. Seria importante que se aprendesse com ela, ao mesmo tempo em que se pudesse resguardar as conquistas já acumuladas pela experiência. Ou seja, é importante aproveitar esse momento de revisão para que se possam dar os novos saltos, porém com a cautela suficiente para que não se desvalorize o que pôde ser construído nesses mais de sessenta anos de curso de Pedagogia no Brasil.

Para ilustrar a história do curso de Pedagogia, apresentaremos os quatro períodos que, segundo Bissolli da Silva (2011), subdividem a História do curso de Pedagogia: regulamentações, indicações, propostas e decretos.

2.1 História do curso de Pedagogia

2.1.1 Primeiro Período: das “Regulamentações” (1939 a 1972)

O curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil a partir da década de 1930 (1939) com duração de três anos. Seu pressuposto básico era a formação do bacharel, especialistas em educação e professores para as Escolas Normais.

O contexto social, político e econômico do país era marcado pelo movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que resultou no “Golpe de Estado” que depôs o presidente da República Washington Luís, impedindo a posse do então presidente eleito Júlio Prestes. Este acontecimento, comumente chamado de Revolução de 1930, marcou a passagem da República Velha (1889-1930) para a República Nova ou Segunda República (1930-1964) e o ingresso do Brasil num novo contexto que passou a exigir a preparação de uma mão de obra especializada e, conseqüentemente, a reinvenção do sistema educacional para fazer frente a essa nova demanda.

Sendo assim, no início do Governo Vargas (1930-1945), foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, foram sancionados vários decretos que propiciaram a organização do ensino secundário e das universidades brasileiras, conhecida como Reforma Francisco Campos³.

Esse período da educação brasileira foi marcado por diversos eventos, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a criação da Primeira Universidade do Brasil - a Universidade de São Paulo (1934); a criação da Universidade do Rio de Janeiro (UDF), em 1937, por Anísio Teixeira (na época, secretário da educação do Distrito Federal), mais tarde transformada em Universidade do Brasil; a divisão da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, em 1939 (Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939), uma nova divisão atinge a Faculdade de Educação em duas seções: Pedagogia e Didática (3 + 1).

Segundo Gomes (1998, p. 24-25):

Já em 1931, durante a vigência da República Populista, foi instituído, através de decreto elaborado por Francisco Campos, um dos mais influentes intelectuais do Estado Novo, o Estatuto das Universidades Brasileiras [...] O referido Estatuto determinou que deveria incluir-se na organização da universidade, uma faculdade de educação, ciências e letras com a finalidade de formação de quadros para o magistério secundário. Essa preocupação espelha o momento histórico vivido pelo país, especialmente, no que diz respeito ao aumento da demanda por mais escolas, e a inexistência do magistério secundário.

A criação de uma faculdade de educação tinha por finalidade torná-la um centro de formação de professores para o ensino secundário. Este projeto, porém, não se realizou efetivamente uma vez que, neste momento, diferentes modelos de universidade se contrapunham.

³. São os seguintes decretos: Decreto nº 19.850, de 11 de abril, criando o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11 de abril, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril, que dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de julho, que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e Decreto nº 21.241, de 14 de abril, que consolida as disposições sobre o ensino secundário.

Assim, em 1939, os cursos de Pedagogia começaram a ser organizados no Brasil. O primeiro marco legal do curso de Pedagogia foi o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que previa a formação do bacharel e do licenciado em Pedagogia, em um esquema conhecido como 3 + 1, que consistia em 3 anos de bacharelado mais 1 ano de licenciatura voltada às matérias didáticas. Dessa forma, recebia o título de bacharel quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área e o de licenciado, que permitia atuar como professor, quem cursasse, além dos três anos, mais um ano de didática e prática de ensino.

A esse respeito, Brito (2006, p. 1) considera que “[...] o então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagógica, dos conteúdos da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente”. Vale ressaltar, porém, que só poderia ingressar no curso de Didática os egressos do curso de Pedagogia.

Tanto o curso de Pedagogia quanto o curso de Didática, que eram de seções diferentes, consistiam em cursos ordinários, organizados da seguinte forma:

CAPÍTULO III - DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS ORDINÁRIOS

SECÇÃO XI - *Do curso de pedagogia:*

Art. 19. O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série

1. Complementos de matemática; 2. História da filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos biológicos da educação; 5. Psicologia educacional;

Segunda série

1. Estatística educacional; 2. História da educação; 3. Fundamentos sociológicos da educação; 4. Psicologia educacional; 5. Administração escolar;

Terceira série

1. História da educação; 2. Psicologia educacional; 3. Administração escolar; 4. Educação comparada; 5. Filosofia da educação.

SECÇÃO XII - *Do curso de didática*

Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral; 2. Didática especial; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação. (Decreto-lei nº 1190, 1939, não paginado).

Em 1941, o presidente Getúlio Vargas, através da outorga do Decreto Lei nº 3.454 de 24 de julho de 1941, determinava que, a partir do próximo ano, os alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não poderiam realizar o curso de didática concomitantemente com qualquer outro curso de bacharelado.

Apesar de ter-se formulado o curso de Pedagogia e Didática separadamente, não foi devidamente definido o campo de atuação desses profissionais, visto que, segundo o Artigo 1º do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, em suas alíneas a e c, as finalidades da faculdade seriam preparar intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica e realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíam o objeto de ensino, ou seja, a preocupação maior era formar técnicos e pesquisadores. Quanto à formação docente, a alínea b do mesmo artigo previa preparar candidatos ao magistério de ensino secundário e normal; portanto, aqueles que se “interessassem” em cursar mais um ano de didática estariam habilitados para atuar como professores da Escola Normal, sendo responsáveis pela formação dos professores primários. Contudo, a formação que esses estudantes adquiriam no curso de Pedagogia e no curso de Didática não englobava matérias que contemplassem o conteúdo do ensino primário, pois este profissional era formado na Escola Normal. Ou seja, professores que não conheciam a realidade e as necessidades do ensino primário eram responsáveis por formar os futuros profissionais que atuariam neste segmento.

Do ponto de vista organizacional, o curso de Pedagogia manteve-se como uma seção da Faculdade Nacional de Filosofia durante 23 anos. Segundo Cruz (2008, p. 49), “[...] registra-se nesse período, o fato de que, em 1945, por meio do Decreto Lei nº 8.456, de 26 de outubro, foi alterado o art. 5º do estatuto das Universidades Brasileiras, podendo a Faculdade de Filosofia organizar-se mediante uma única seção”.

Porém, com o contexto socioeconômico das décadas consecutivas (1940, 1950 e 1960) em que se necessitava de mão de obra especializada, foi preciso expandir o ensino secundário que, por conseguinte, ocasionou a expansão do ensino superior, com destaque para o aumento do número de professores para o atendimento da crescente demanda (BRZEZINSKI, 1996)

Cruz relata que:

[...] os cursos de Pedagogia, que continuavam formando os técnicos de educação e os professores para as escolas Normais passam a ser, ao mesmo tempo, objeto de disputa para a formação do professor primário e objeto de crítica acerca da sua natureza e função. O debate sobre a formação superior do professor primário, formação do técnico de educação no âmbito da pós-graduação e formação dos professores de ensino secundário, preferencialmente no contexto dos cursos das demais seções da faculdade de Filosofia, acirrou problemas envolvendo a identidade do Curso de Pedagogia, a ponto da ideia de sua extinção ganhar bastante relevo entre os educadores e legisladores. Todavia, como a Escola Normal cumpria o seu papel de formação de professores primários e ascender essa formação para o nível superior representava um ambicioso projeto educacional, o segundo marco legal do Curso de Pedagogia tratou de abordar apenas sua composição curricular e a ideia de extinção não foi levada a efeito. (CRUZ, 2008, p. 50).

Em 1962, o Parecer CFE nº 251/62, segundo marco legal do Curso de Pedagogia, determinava a formação do técnico em educação e do professor de disciplinas pedagógicas no Curso Normal, por meio da concomitância entre bacharelado e licenciatura. Segundo Bissolli da Silva (2011, p. 145), entendia-se por técnico em educação “[...] o profissional ajustável a todas as tarefas não docentes da atividade educacional”, com um currículo composto por sete disciplinas, sendo duas opcionais. Considerada de cunho generalista, essa formação ensejou muitas críticas e questionamentos, principalmente no sentido de que tal currículo não atenderia às necessidades educativas do pedagogo, tornando inevitável nova regulamentação, que se dará com o Parecer nº 252/69.

Bissolli da Silva destaca:

[...] além de incorporar ao curso de Pedagogia a função de formação de professores para o ensino normal, substitui sua intenção mais ampla de formação de “técnicos da educação” por uma formulação mais específica de “formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares”. A estrutura curricular passa, então, a estabelecer, após uma base comum de estudos voltados a educação em geral, a possibilidade de oferta de habilitação específica para cada conjunto de tarefas do especialista, a ser composta, cada uma delas, por matérias diretamente voltadas à parcela do trabalho educacional que lhe é correspondente. [...] tal versão curricular não ficará imune a novas contestações. (BISSOLI DA SILVA, 2011, p. 145).

Além disso,

Ainda na década de 1960, com o Parecer do CFE nº 252/69, foi definida a abolição da distinção entre bacharelado e licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para habilitar a atuar nos cursos de magistério. [...] Em relação ao direito de exercer a docência no ensino primário pelos pedagogos, o referido Parecer indica que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”. (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010, p. 6).

Portanto, notamos que, a partir dessa nova regulamentação (CFE nº 02/69), a formação de professores realizar-se-ia por meio de habilitações específicas a cada ocupação profissional. Assim, esse primeiro período ficou marcado como uma fase de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, de imprecisões e fragmentação do curso.

2.1.2 Segundo Período: das “Indicações” (1973 a 1977)

Neste segundo período surge a indicação de substituir o curso de Pedagogia por outros cursos e habilitações. Bissolli da Silva (2011, p. 137) afirma que “[...] uma função especial é a ele projetada, numa perspectiva diferente da que vinha, historicamente, buscando se afirmar: a de estudiosos da teoria, dos fundamentos ou da metodologia da educação”.

O conselheiro Valnir Chagas encaminhou ao Conselho Federal de Educação um conjunto de indicações visando à reestruturação global dos Cursos Superiores de Formação do Magistério no Brasil; Algumas não vingaram como, por exemplo, as referentes às funções do curso de Pedagogia, pois, apesar de terem sido aprovadas pelo Conselho e homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura, foram retidas e devolvidas ao Conselho. Bissolli Silva considera que:

Se, no segundo período, o conjunto de Indicações aprovadas pelo CFE substituindo o curso de Pedagogia por vários novos cursos e habilitações tivessem entrado em vigor, a tendência pela “formação do especialista” ganharia uma nova versão. Isto porque, ao orientar-se pela ideia de “formar o especialista no professor”, a formação dos especialistas e professores de

educação, regra geral, ganharia status de pós-graduação por meio de diversificadas habilitações a serem oferecidas como acréscimos a cursos de licenciatura. Além disso, é prevista a figura do “pedagogo em geral” desmembrada dos “especialistas em educação”, acentuando ainda mais a fragmentação de estrutura proposta. Assim, a formação do “pedagogo em geral” passa a constar como uma das possibilidades dentre as habilitações, ou seja, como categoria distinta daquelas que, na ocasião, por serem consideradas fundamentais, tornavam-se objeto de regulamentação, quais sejam: a da administração, a da supervisão e da orientação, em acréscimo a do magistério pedagógico do 2º grau que deveria coexistir com as demais. (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p. 146).

Enfim, o segundo período foi caracterizado pela questão da identidade dos cursos de Pedagogia, que foram quase extintos. Apesar de não ocorrer modificações em relação à realidade desses cursos, tais fatos se constituíram como fator desencadeante para o terceiro período.

2.1.3 Terceiro Período: das “Propostas” (1978 a 1999)

Esse período foi fortemente marcado pelas lutas dos movimentos em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia. A detonação desse movimento deu-se na I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, onde se abriu o debate nacional acerca do curso de Pedagogia e demais licenciaturas.

As discussões referiam-se, principalmente, à identidade do curso de Pedagogia. Os pesquisadores do movimento, representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), apontavam a necessidade de superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar. Tais discussões se acirraram, tendo como eixo central, desta vez, com a participação de professores e estudantes universitários, a defesa do curso de Pedagogia e da superação do caráter precário e fragmentado dessa formação.

A partir dos debates da I Conferência Brasileira de Educação foi constituído o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores (CONARCFE) que deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esse Comitê reuniu forças, consolidando-se e tendo importante papel na definição das normas para

a formação dos profissionais da educação, pois suas ações passaram a ser reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Federal de Educação (CFE)⁴.

Segundo o Documento Final da CONARCFE (1989), a discussão referente à reformulação dos cursos de formação do educador deixou de ser isolada, passando para um debate de âmbito nacional a partir do I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 na UNICAMP. No documento é relatado que:

O início desta fase do movimento surge em 1975 quando CFE propõe os Pareceres números 67 e 68/75 e números 70 e 71/76 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral, a de formar o especialista no professor. Dois anos depois são sustados pelo MEC, que abre o debate sobre a reformulação dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional. (CONARCFE, 1989, p. 5)

Em 1981, a SESu/MEC promoveu sete seminários regionais sobre reformulação dos cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, constatando que a discussão não havia sido suficiente em extensão e profundidade, nem envolvido a totalidade dos interessados. Foram feitas reivindicações para que houvesse novas discussões acerca do assunto. Em 1983, ocorreu o Encontro Nacional em Belo Horizonte, no qual se elaborou um documento cuja denominação ficou marcada como Documento de Belo Horizonte. De acordo com o Documento Final da CONARCFE:

O documento deixa claro que a problemática da reformulação dos cursos de formação do educador expressa uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira, e envolve aspectos políticos de marcada relevância como: a) a necessidade de mudança na política econômica vigente – em especial dependência do capital estrangeiro; o necessário abandono de uma perspectiva gerencial que propõe soluções tecnicistas e estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação; e a denúncia da política clientelista na área educacional. Complementarmente, reivindica mais verbas para os Estados e Municípios; reformulação dos três níveis de ensino de forma democrática e participativa; mecanismos de aperfeiçoamento constantes para os educadores; melhoria das condições salariais e revisão dos critérios de ingresso e acesso ao magistério; e melhor distribuição de recursos de forma

⁴. Após a aprovação da LDB/EN nº 9394/96, o Conselho Federal de Educação passou a ser denominado Conselho Nacional de Educação.

equitativa para todas as áreas de conhecimento, estimulando e financiando pesquisas de caráter educacional e social. (CONARCFE, 1989, p. 6)

A tarefa do CONARCFE não era fácil, pois era necessário manter a autonomia do movimento e integrar outras entidades que se preocupavam com a formação do educador. O movimento tinha o intuito de avançar a reformulação dos cursos de formação do educador; porém, não se tratava de uma entidade sindical e nem de uma entidade responsável em conduzir o debate acadêmico sobre as amplas questões do movimento dos educadores brasileiros. Essas questões, continuidade e autonomia do movimento foram indicadas no I e II Encontro Nacional (Belo Horizonte, 1983 e Goiânia, 1986) e confirmadas no III Encontro Nacional da Comissão (Brasília, 1988).

O IV Encontro Nacional (1989), muito mais do que confirmar a continuidade do movimento, fortaleceu-o uma vez que a intenção da comissão era a criação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Apesar da sólida composição da comissão - “[...] um Coordenador Nacional, cinco Coordenadores Regionais e representantes formalmente constituídos em 15 estados, e 10 estados que no momento (1989) estavam se rearticulando” -, nem tudo ocorria uniformemente, visto que em alguns estados o trabalho da Comissão era insatisfatório. A luta, portanto, era para que o movimento aumentasse a sua capacidade de articulação, organização e mobilização.

A grande questão defendida nesse período e que teve como uma das entidades de vanguarda a referida comissão era uma formação sólida e consistente do pedagogo ancorada numa base comum nacional, isto é, uma formação sustentada por um compromisso social.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), criada em 26 de julho de 1990, sucedânea da CONARFE, defendia a docência como base da formação profissional de todo educador. Pautada nisso, a Comissão de Especialistas de Ensino do curso de Pedagogia junto ao MEC propôs as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Segundo Bissolli da Silva (2011, p. 138), essa proposta “[...] congregou as atuais funções do curso, abrindo também a possibilidade de atuação do pedagogo em áreas emergentes do campo educacional”.

No entanto, o Parecer CNE/CES nº 970, aprovado em 9 de novembro de 1999, ampliou os espaços de formação do profissional para séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil para além do curso de Pedagogia para os Cursos Normais Superiores.

2.1.4 Quarto Período: dos “Decretos” (2000 até os dias atuais)

O marco inicial desse período foi o confronto dos fundamentos paralegais defendidos pelo MEC, CNE e ANFOPE e as orientações da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, na tentativa de retomada do controle sobre a reformulação do curso de Pedagogia.

Diante do agravamento do impasse sobre as funções do pedagogo e da resistência e protestos da comunidade acadêmica frente à restrição imposta ao curso de Pedagogia, outro Decreto Presidencial, o de nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, é lançado substituindo a exclusividade da situação anterior pela preferência daquela formação. Apesar de permitir o resgate do curso de Pedagogia como licenciatura, isso não ocorreu de forma qualificada. Por conta disso, educadores e estudantes apoiavam o Projeto de Lei nº 385 da Câmara dos Deputados que previa a sustação do decreto citado acima. Bissolli da Silva (2011) relata que

Enquanto se aguardava os resultados dessa tentativa, um novo documento vem comprovar, mais uma vez, a dificuldade em se estabelecer a função do curso de Pedagogia. Trata-se do “Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia”, de 02/02/2001, elaborado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. [...] esse documento assume configurações de proposta de diretrizes curriculares, *distingue duas modalidades específicas de docência – para a educação infantil e para as series iniciais do ensino fundamental -, agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional*. Deve-se assinalar que, no modelo proposto, a formação do pedagogo desdobra-se em duas alternativas, com projetos acadêmicos distintos, sendo que em qualquer um deles a docência é indicada como base da organização curricular e da identidade profissional. (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p. 139-140, grifo do autor).

A mesma autora aponta que o Parecer nº 133, de 30 de janeiro de 2001, ao prestar esclarecimentos referentes à formação de professores da

Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, não trouxe precisão sobre o *locus* de formação: “[...] os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como cursos com outra denominação, desde que sejam adotadas as diretrizes curriculares” que ainda não haviam sido aprovadas (BISSOLLI DA SILVA, 2011, p. 140).

Em 2001, após várias audiências públicas, foi aprovada, pelo Conselho Pleno do CNE – Parecer nº 09/2001, a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior cujas orientações são relacionadas à prática profissional. Em 2002 e 2005, outros dois pareceres foram regulamentados, mas somente em 2006 foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu legalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – licenciatura. Com as diretrizes, porém, definiu-se um perfil genérico do professor que atuará em diferentes níveis da educação.

2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (15/05/2006)

Julgamos necessário um tópico exclusivo para discussão acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN), visto que, mesmo após tantos debates, lutas e reivindicações, a diretriz que rege a formação do pedagogo é ainda imprecisa e pouco contribui para a superação dos problemas acumulados.

Concordamos com Libâneo (2006) que o documento em vigor reduz o termo Pedagogia à docência. O Art. 2º refere-se à formação inicial para a docência na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade Normal, e cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como a outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos.

As Diretrizes deixam claro que a identidade do curso deve pautar-se na docência, reafirmam as universidades como *locus* privilegiado de formação de professores, ampliam as horas do curso e elencam as competências do professor.

Será que 3.200 horas são suficientes para formar um profissional habilitado para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na Educação Infantil (3 anos) e, além disso, atuar em cursos de formação de profissionais de nível médio (antigos cursos normais) e ainda em outras áreas em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos? Afinal, o que o curso deve contemplar? Sabemos que cada ano do Ensino Fundamental requer um conteúdo programático para cada matéria (português, matemática, história, geografia, ciências etc.), outros para a Educação Infantil, conteúdos pedagógicos para atuação em nível médio e outros conhecimentos para atuar em outras áreas, como, por exemplo, a de gestão. Ou seja, podemos notar que a Resolução impõe a docência como base e finalidade do curso, porém amplia as áreas de atuação desse profissional, tratando o ser pedagogo como sinônimo de ser professor. Neste ponto, concordamos com Libâneo (2006) quando traz a definição de Pedagogia, segundo diversos autores (CABANAS, 1995; MIALARET, 1991; entre outros), e afirma que:

Essas definições mostram um conceito amplo de pedagogia, a partir do qual se pode compreender a docência como uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Dessa forma, por respeito à lógica e à clareza de raciocínio, a base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor. (LIBÂNEO, 2006, p. 850).

O autor relata em seu texto - e não é nossa intenção fazer o mesmo ou resumir o que ele escreveu, mas apenas comentar - que essas imprecisões são frutos de discussões históricas que não avançaram, inclusive em questões sobre a divisão do trabalho pedagógico dentro da própria escola.

Essa discussão nos leva a constatar que há uma maior preocupação com o “*status*” do que com o compromisso ético, político e social dos profissionais da educação.

Além disso, as DCN, em seu Art. 5º, ao referirem-se às aptidões do graduado em Pedagogia, elencam dezesseis aptidões que, de maneira geral, podem ser resumidas da seguinte forma: esse profissional deve basear sua atuação na busca pela construção de uma sociedade justa; na compreensão e auxílio para o desenvolvimento das crianças sem distinção; no trabalho em espaços escolares e não escolares; no entendimento e respeito às

necessidades das crianças, sejam elas de cunho físico ou psicológico; no domínio e ensino dos conteúdos das diversas disciplinas; no trabalho interdisciplinar; na habilidade para o uso de diversos recursos em suas aulas, inclusive os recursos midiáticos; na capacidade de promover a relação de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; na capacidade de identificação de problemas socioculturais e educacionais; na superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; na consciência da diversidade e das diferenças; na capacidade de trabalho em equipe e diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; no processo de construção do projeto político pedagógico e sua execução; na participação da gestão das instituições e avaliação de projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares; na realização de pesquisas sobre alunos e alunas, suas realidades socioculturais, processos de ensinar e de aprender, propostas curriculares e organização do trabalho educativo e prática pedagógica; na utilização de instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; e na capacidade de estudo, aplicação crítica das diretrizes curriculares e outras determinações legais (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Essa longa descrição revela o caráter amplo e ambicioso das DCN. Tendo em vista as dificuldades que enfrentamos, ao longo de nossa história, no que tange à formação de professores, nossa preocupação é verificar se os cursos de Pedagogia têm dado conta dessas competências.

Gatti (2008) relata que, na última década, a preocupação com a formação de professores se acentuou devido a dois grandes fatores:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. (GATTI, 2008, p. 62).

Frigotto e Ciavatta (2003) consideram que a Educação Básica da escola brasileira se depara com problemas que incorporam e ultrapassam o âmbito nacional e escolar. Nesse aspecto, a preparação profissional corresponde a um momento importante para a compreensão das necessidades educacionais.

Bem sabemos que a escola é composta por sujeitos de direitos, direitos assegurados por lei, expressos na Constituição Federal de 1988, principalmente em seus artigos 205 a 211, na LDB - Lei nº 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei nº. 8.069/90. Ou seja, os profissionais que trabalham na escola precisam executar em conjunto suas

funções, que são de caráter diverso. A escola, portanto, não pode ser composta apenas por professores ou gestores, inspetores, entre outros; ela é um conjunto de profissionais “unidos” com um mesmo fim: garantir o acesso universal à educação - e a uma educação de qualidade.

E quem é responsável pela formação desses profissionais? O curso de Pedagogia, pois tanto os gestores quanto os professores são pedagogos, porém com “competências e habilidades” distintas: um precisa gerenciar a escola como um todo e o outro gerenciar a sala de aula, o ensino e a aprendizagem. Embora distintas, tais atividades são indissociáveis e, mais do que isso, complementares.

No entanto, o que podemos notar é que essa imprecisão das Diretrizes Curriculares Nacionais acarretam consequências sérias à formação e, conseqüentemente, à escola, pois o curso de Pedagogia habilita para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Escolar, bem como a outras instâncias. Porém, não há especificidade em nenhuma das áreas; como disse o sujeito A da nossa pesquisa “é uma pincelada em cada conteúdo” (Grupo de Discussão, 2013). Além disso, foi unânime entre os participantes do Grupo de Discussão que realizamos a ideia de que a falta da prática e de conciliação entre teoria e prática é um dos pontos mais críticos da formação. Acrescenta-se, ainda, a dificuldade que os sujeitos afirmam sentir ao terem que enfrentar a profissão: o não saber o que fazer, por onde começar, entre outras.

Essas lacunas na formação inicial dificultam também a construção da identidade profissional, visto que ela só se constitui efetivamente a partir do momento em que o estudante adentra o mundo do trabalho, havendo, portanto, a possibilidade de não identificação com a profissão. Como afirmou o sujeito H da pesquisa: “[...] eu nunca quis ser professora de ensino fundamental, sempre disse que seria professora de educação infantil, mas fazer o que? Eu passei no concurso pra professor do ensino fundamental, e eu preciso trabalhar”.

Assim, concordamos com Libâneo (2006, p. 872) que:

[...] somente faz sentido existir uma faculdade de educação (faculdade de pedagogia) se ela tiver, também o curso de pedagogia voltado aos estudos específicos da ciência pedagógica, para, entre outras habilitações, formar pedagogos-especialistas para a escola, e, é claro, que forme também professores para a educação infantil e o ensino fundamental e

para toda a educação básica. O curso de pedagogia oferecerá, portanto, três habilitações: bacharelado em pedagogia, licenciatura em educação infantil e licenciatura em anos iniciais do ensino fundamental.

É preciso considerar a necessidade de pedagogos-especialistas, ou seja, gestores bem capacitados que consigam orientar e auxiliar os pedagogos professores nas dificuldades diárias da sala de aula e buscar práticas e ideias inovadoras. A falta de interesse em desenvolver novas medidas para transformar a educação tem trazido sérias consequências à escola e aos professores que lidam diariamente com sujeitos singulares em um contexto de mudanças. A sociedade tem se modificado ao ritmo da velocidade da luz e estas mudanças se refletem na escola, o que exige dos profissionais que nela atuam preparo para lidar com tais situações. Nas unidades desta dissertação em que tratamos os dados coletados na pesquisa verificamos o quanto os profissionais da educação sofrem “ao adentrarem a realidade profissional”.

Sintetizamos, ainda, os diplomas legais que se aplicam à formação de professores, especialmente aqueles das séries iniciais do Ensino Fundamental formados pelo curso de Pedagogia. Esta síntese é apresentada em formato de quadro no ANEXO 5.

2.3 Nosso objeto de pesquisa: o curso de Pedagogia da FCT/UNESP

A Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), *lócus* dessa pesquisa, é a única instituição pública da região de Presidente Prudente, oeste do Estado de São Paulo. Com 54 anos, a atual FCT foi criada com o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) pela Lei nº 4.131, de 17 de setembro de 1957, como instituto isolado de Ensino Superior.

Segundo Vaidergorn (1995, p. 106):

As cidades onde as FFCL-IES foram instaladas no período de 1957-1958 têm algumas peculiaridades comuns. Em todas elas, por exemplo, há a presença marcante da linha férrea, meio de transporte que acompanhou e se identificou com o desenvolvimento econômico do Estado de São Paulo, desde a segunda metade do século XIX. Não é apenas coincidência que a importância regional de tais cidades esteja de acordo com a rota (oeste paulista) e o meio de transporte (trem) relacionado com a atividade econômica privilegiada na época.

Em agosto do ano seguinte, o Professor Doutor Joaquim Alfredo da Fonseca foi nomeado diretor da FAFI.

Apesar de ter sido criada no ano de 1957, a faculdade iniciou suas atividades efetivamente em 1959 quando, através do Decreto Federal nº 45.755, de 13 de abril de 1959, ela foi autorizada a funcionar oferecendo os cursos de Geografia e Pedagogia. Posteriormente, foi autorizado o funcionamento dos cursos de Matemática e Ciências Sociais (1963), Licenciatura em Ciências (1969) e Estudos Sociais (1975).

Em 1976, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente foi incorporada à recém-criada UNESP com o nome de Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEAPP) perdendo quatro de seus seis cursos (Ciências Sociais, Licenciatura em Ciências, Estudos Sociais e Pedagogia).

Segundo Gomes (1998, p. 42):

Em 1976, por iniciativa do governo estadual, através da Lei nº 952, foi criada a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", homenagem a um dos mentores da criação da USP, como autarquia de regime especial agrupando os antigos institutos isolados de ensino superior mantidos pelo governo do Estado de São Paulo, que foram sendo instalados ao longo do tempo como forma de atender à demanda proporcionada pela aceleração do desenvolvimento urbano e industrial, notadamente das regiões mais distantes da capital, agrupando os institutos existentes nas seguintes cidades: Araraquara (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL e Faculdade de Odontologia - FOA), Assis (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Araçatuba (Faculdade de Odontologia - FO), Botucatu (Faculdade de Medicina, Veterinária e Zootecnia - FMVZ, Faculdade de Ciências Agrárias - FCA e Instituto de Biociências - IB), Franca (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Guaratinguetá (Faculdade de Engenharia), Jaboticabal (Faculdade de Agronomia), Marília (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Presidente Prudente (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), Rio Claro (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL), São José dos Campos (Faculdade de Odontologia), e São José do Rio Preto (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL).

O curso de Pedagogia funcionou durante 17 anos (1959 a 1976), quando, por ocasião da criação da UNESP, foi extinto, sendo recriado em 1988, ano em que o Instituto Municipal de Ensino Superior de Presidente

Prudente (IMESPP), com os cursos de Fisioterapia e Educação Física, foi incorporado à unidade.

Em sua dissertação intitulada “Curso de Pedagogia: Espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo?”, Machado (2003) fez um resgate histórico do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, de sua origem até o ano de 1998, fundamentando-se no processo de instalação do curso de graduação em Pedagogia (26 de março de 1986). A autora relata que:

A reinstalação possibilitava restituir ao IPEA, como unidade da UNESP, a função que cabe à Universidade nesta região do oeste paulista, qual seja a de realimentar a reflexão e a pesquisa pedagógica carregando-as para a melhoria do ensino seja na formação de recursos humanos para educação, seja para intervir no próprio sistema de 1º e 2º graus em projetos de atualização, aperfeiçoamento e especialização. (MACHADO, 2003, p. 86)

No ano seguinte, a denominação do Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais foi alterada para Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Nesse mesmo ano, tiveram início as aulas com a “primeira” turma do “novo” curso de Pedagogia que tinha como principal objetivo formar profissionais para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental (extinguindo as habilitações em Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar) e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, previstas no Parecer 252/69 do Conselheiro Valnir Chagas. Segundo Silva (2011, p. 55) “[...] apesar de prevista a habilitação pós-curso para a pré-escola, foi oferecida apenas em 1998”.

O curso de Pedagogia foi ligado ao Departamento de Educação, reinstalado desde 1985, onde a preocupação central, segundo informações coletadas por Machado (2003, p. 86), era “[...] a formação do professor cuja competência profissional integre as dimensões filosóficas, política e técnica do trabalho docente, a traduzir-se pela atitude e atuação críticas e participativas em relação à realidade educacional brasileira e pelo compromisso com a escola pública”. A autora destaca:

[...] o departamento de Educação desenvolvia um conjunto de ações incorporando atividades diversas, dentre as quais, destaca-se o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de 1º e 2º graus. O núcleo pretendia assegurar uma formação que conjugasse aspectos teóricos e práticos dos conhecimentos que fundamentam a ação educativa, além de assegurar ao aluno contatos mais abrangentes, profundos e

duradouros com a realidade escolar. (MACHADO, 2003, p. 86-87)

O curso voltava-se prioritariamente para a formação de professores, contemplando duas dimensões: o pedagogo generalista, aquele que compreende a educação em seu aspecto global; e a dimensão do pedagogo professor, aquele que domina conteúdos, conhecimentos e tem habilidades didáticas (MACHADO, 2003). Procurava-se um profissional capaz de conhecer, e, além disso, questionar a realidade social, buscando mudanças através da sua prática profissional. Para tal formação, o curso objetivava que os profissionais habilitados para a docência das séries iniciais do Ensino Fundamental fossem capazes de:

- Exercer a docência nas primeiras séries da Escola de 1º grau;
- Planejar currículos e programas para as séries iniciais da Escola de 1º grau;
- Avaliar o curso e programas de ensino para as séries iniciais da Escola de 1º grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas das séries iniciais do 1º grau;
- Elaborar e coordenar projetos para o ensino nas séries iniciais da Escola de 1º grau, em nível regional junto a secretarias, junto a organismos do Estado e da Federação;
- Participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico. (SANTOS, 2008, p. 82).

Quanto aos profissionais habilitados para a docência das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, o curso deveria formar o docente para:

- Exercer a docência das matérias pedagógicas nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau;
- Exercer a docência das disciplinas que se referem às Metodologias da Alfabetização, da Matemática, dos Estudos Sociais, da Comunicação e Expressão e de Ciências para o ensino na Escola de 1º grau;
- Planejar currículos e programas de ensino das séries iniciais da Escola de 1º grau;
- Avaliar o curso, programas e cursos de formação de professores em nível de 2º grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino em cursos de formação de professores em nível de 2º grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas das séries iniciais do 1º grau;
- Elaborar e coordenar projetos para o ensino nas séries iniciais da Escola de 1º grau, em nível regional junto a secretarias, junto a organismos do Estado e da Federação;

- Participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico. (SANTOS, 2008, p. 82-83).

Notamos que, em seu início, o curso buscava formar um profissional capaz de atuar não somente na docência, mas de desenvolver atividades relacionadas à elaboração, planejamento, coordenação de projetos e outras áreas mais para as quais fosse requisitado. De acordo com Machado (2003, p. 90):

Visando tal formação, o Curso de Pedagogia procurou desenvolver o seu currículo em estreita aproximação com a realidade brasileira e com seu sistema educacional, buscando a intensificação da relação teoria e prática, entendidas como relação constante da reflexão-ação sobre os dados da realidade concreta. A estrutura curricular do Curso de Pedagogia compreendia uma Parte comum e uma Parte Diversificada atendendo a Lei nº 5540/68, o Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução nº 02/69. A parte comum constituía-se de disciplinas obrigatórias [...] Sociologia Geral, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e didática [...] foram acrescentadas outras de escolha do IPEA [...] a Educação Física como Prática Esportiva e Educação Moral e Cívica.

Quanto à Parte Diversificada:

[...] caracterizavam-se tanto pelo embricamento dos aspectos teóricos e práticos, quanto pela vinculação das metodologias com os conteúdos específicos de cada habilitação. A carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio) era distribuída de forma a assegurar atividades práticas articuladas a cada uma das disciplinas que tratam de metodologia para o Ensino das áreas de Alfabetização, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Matemática e Ciências na habilitação do Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º grau. Da mesma forma, a Prática de Ensino (Estágio) na Habilitação do Magistério das Matérias pedagógicas do 2º grau, que envolvia a docência das disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação em cursos de formação de magistérios em nível de 2º grau. (MACHADO, 2003, p. 92)

O curso era oferecido em dois períodos: vespertino e noturno. Porém, com duração diferente: o vespertino tinha duração de quatro anos e o noturno, cinco anos. A autora explica que “[...] a maior duração do curso no período noturno tinha por finalidade abrir espaços no horário escolar para que o aluno, na sua maioria, trabalhador, pudesse realizar suas atividades extraclasse.” (MACHADO, 2003, p. 94).

Em 1989, por ocasião da reinstalação do curso de Pedagogia na unidade, preocupações relativas à articulação entre teoria e prática no curso tornaram-se cada vez mais presentes. Percebia-se a necessidade da vivência, do contato dos futuros professores com o contexto escolar, para que, como extensão da formação, tais momentos pudessem ser refletidos na universidade. Nesse contexto de reinstalação do curso de Pedagogia, sentiu-se a necessidade de repensar o currículo e a formação desses profissionais.

Machado (2003) e Santos (2008) relatam que, em 1991, a estrutura curricular do curso de Pedagogia da FCT/UNESP foi alvo de discussões e debates. Contudo, até o final de 2005, não haviam sido realizadas mudanças significativas em sua estrutura, de modo que a mesma Proposta Pedagógica permaneceu por dezoito anos (1989 a 2007). Tal fato ocorreu devido às ocorridas em âmbito nacional como, por exemplo, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Os estudos de Machado (2003) apontam que, em 1991, se iniciou um movimento em prol da reestruturação curricular do curso de Pedagogia da FCT/UNESP agitado pelos próprios estudantes que viam a necessidade de se fazer uma avaliação do curso, visto que, no ano seguinte, a “primeira” turma se formaria. Foi estabelecida, então, uma comissão para o processo de reestruturação do curso de Pedagogia denominada “Comissão Curriculinte” que, entre 1992 e 1993, promoveu diversas atividades, entre as quais:

- Discussão e problematizações dos princípios em problemas que o Curso apresentava, através de seminários abertos;
- Elaboração do anteprojeto para a discussão em plenários de professores e alunos para encaminhamentos da proposta de reestruturação curricular aos órgãos competentes, para apreciação e julgamento. (MACHADO, 2003, p. 99-100).

Esses momentos foram registrados e divulgados através de Boletins Informativos que fomentaram as discussões em reuniões, as quais congregavam grande número de professores e estudantes, fortalecendo, assim, as ideias e desejos da coletividade. A mesma autora relata, ainda, que foi realizada uma avaliação do curso com os estudantes a fim de diagnosticar problemas e necessidades do curso, o que possibilitou a coleta de informações para subsidiar a reestruturação do currículo. Essa avaliação contribuiu para o

trabalho da Comissão, pois os alunos elencaram os pontos positivos e negativos da formação que receberam.

Nesse ano ainda, segundo Silva (2011, p. 55), “[...] foi solicitada a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia e a habilitação Magistério para a Pré-escola já aprovadas em 1988 e a criação das habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar”.

A proposta, elaborada por professores e estudantes, foi enviada aos órgãos competentes, no ano de 1993, e sua tramitação durou cerca de dois anos, retornando à unidade em 1995 para reajustes necessários.

No entanto, à época, a Comissão havia sofrido algumas mudanças na composição de seus membros e iniciavam-se novos debates e discussões, que levaram a uma mudança na primeira proposta: se antes se previa o oferecimento das “habilitações após o curso”, agora se apontavam as habilitações no corpo do curso, conforme explicitado no Parecer CNE/CP nº 252/69 da Reforma Universitária.

Em 1996, a coordenação do curso de Pedagogia e do Departamento de Educação solicitou que a habilitação Magistério para a Pré-escola fosse oferecida no período noturno, pois, embora aprovada desde 1988, ela não havia sido oferecida ainda. Encontrava-se em análise, também, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), promulgada em 20 de dezembro deste mesmo ano, que alterou e reorganizou os níveis escolares: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Ensino Superior. Santos (2008) afirma que houve apenas mudanças na nomenclatura das disciplinas da estrutura curricular do Curso de Pedagogia para atender à nova legislação.

Em 1997, as discussões acerca do Processo de Reestruturação Curricular foram retomadas, suscitadas pelo Art. 64 da LDB nº 9394/96 que, em suma, deixa a critério da instituição de ensino a forma como serão realizadas as habilitações: nos cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação. O Conselho de Curso de Pedagogia considerava que a Reestruturação Curricular deveria ser feita imediatamente, levando em consideração diversos aspectos, dentre eles: a insatisfação dos alunos com a falta de habilitações, pois isso acarretava dificuldades de inserção no mercado de trabalho; a disponibilização de habilitação na rede particular atraindo os

alunos para transferirem de Universidade; além de questões relativas à viabilidade econômica, pois seria necessário contratar somente mais dois professores em função da especificidade das disciplinas; enfim, eram muitos os pontos considerados pelo Conselho de Curso.

O Departamento de Educação, também, acreditava na necessidade de reestruturação do curso, cujo estudo iniciou-se em 1991. No entanto, mudanças no ensino brasileiro tornaram difícil a realização da reestruturação imediata. Em decorrência, encaminhou em junho de 1998, ao Conselho de Curso a proposta de suspensão por um ano do processo de reformulação curricular e discussão, nesse período, de todas as propostas existentes no campus e fora dele, considerando as reformas no ensino brasileiro provocadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e o Plano Nacional de Educação. Essa proposta foi elaborada no sentido de garantir oferecimento de um curso de qualidade, de relevância e que assegurasse a formação de um profissional compatível com as novas demandas políticas, educacionais, sociais e legais. (MACHADO, 2003, p. 105).

Isso corroborava algumas teses do Congresso Estadual Paulista sobre formação de Educadores, realizado em 1998, que defendiam a formação de professores no curso para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, o que demonstrava que a proposta do curso de Pedagogia da FCT estava coesa. Nesse mesmo ano aprovaram vagas para a habilitação Magistério para a Pré-escola no período noturno. Portanto, a partir desse ano, o curso de Pedagogia da FCT/UNESP passou a oferecer a habilitação em Educação Infantil, o que foi considerado uma inovação no curso.

Em junho, ainda de 1998, houve uma assembleia com alunos e professores para que juntos decidissem o rumo da Reestruturação Curricular. Segundo Machado (2003, p. 106), “[...] a proposta do Departamento de Educação de suspensão por um ano das deliberações curriculares teve 27,08% dos votos, contra 68,72% favoráveis à imediata reestruturação curricular.” De acordo com dados dessa mesma autora, em 1999, o Processo de Reestruturação Curricular foi discutido no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UNESP que aprovou a Reestruturação, fazendo diversas recomendações. No entanto, a solicitação feita pelo Conselho de Curso ao Departamento de Educação foi respondida com as seguintes alegações:

- Que o processo de Reestruturação Curricular do Curso retornou à unidade para ser reexaminado e não como

processo aprovado. As recomendações do CEPE – UNESP indicam um prazo até 2001 para a aprovação da proposta de Reestruturação Curricular;

- A atual proposta sugere modificações no Projeto Curricular aprovado em assembleia de 25 de junho de 1998;
- A atual proposta solicita urgência na aprovação da parte central do projeto de Reformulação Curricular para resolver problemas urgentes: a adaptação de carga horária das práticas de ensino do Curso de Pedagogia às exigências da nova LDB e da regularização dos estágios. No entanto, o Departamento de Educação afirmou que tais procedimentos não podem ser motivos para uma implementação curricular sem discussão. (MACHADO, 2003, p. 109).

Diante da falta de aprovação da reforma curricular pelo Departamento de Educação, os professores solicitaram que, no início de 2000, fossem retomadas as discussões das propostas apresentadas para que, em 2001, implantassem o novo currículo. Entretanto, com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, em nível superior, modificou-se o cenário das licenciaturas, inclusive da Pedagogia, ficando assim o Curso de Pedagogia da FCT/UNESP, até o final de 2002, orientado pelo Projeto Político Pedagógico de 1989. Foram muitos anos de lutas, reivindicações, propostas e mudanças que muitos autores, entre os quais citamos Silva (2011), relatam com detalhe em suas pesquisas. Nota-se, portanto, um contexto de muitas mudanças e tentativas. Silva (2011, p. 59) relata que “[...] em 2004, o projeto de reestruturação curricular do curso de Pedagogia foi reconstruído várias vezes para atendimento aos procedimentos legais e encaminhado à PROGRAD que fez algumas sugestões e orientações [...]”. No ano de 2005, foi divulgada, pelo Conselho Nacional de Educação, a minuta de resolução com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, rejeitada pelos membros da comunidade acadêmica, sendo alvo de críticas bem como de mobilizações a favor da elaboração de um novo parecer.

Então, em 2006, novamente, seria realizada a Reestruturação do Curso de Pedagogia, tão debatida durante os últimos anos. Todavia, de acordo com a Proposta de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Presidente Prudente (2007) não foi possível concluí-la porque a nova Diretriz (Resolução CNE/CP01/2006) apontava para o término das habilitações. Desse modo, o processo de reformulação teve de ser reiniciado para atender à nova

Resolução. Em 2007, as habilitações foram então extintas, dando lugar a uma nova Estrutura Curricular.

Atualmente, o curso é realizado em 4 anos e habilita os pedagogos para a atuação docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a Gestão Educacional, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura - Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, os objetivos do curso foram formulados, tendo como referência:

[...] a Constituição Federal no que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207). Deliberou-se que esses preceitos constitucionais indicam um perfil de universidade a ser preservado, sob pena, de se descaracterizar o inegável papel histórico desempenhado pelas universidades, como setores estratégicos de uma nação ao seu desenvolvimento científico, social e cultural. O curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente recebe alunos de diferentes regiões do estado e do país, atendendo principalmente alunos provindos das camadas populares e da escola pública, em sua maioria mulheres. (UNESP, 2012, não paginado).

Como objetivos gerais do curso, o Projeto Pedagógico aponta:

- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação visando preparar os estudantes para o exercício profissional;
- Proporcionar formação teórico-prática, através de disciplinas metodológicas que desenvolvem diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, integradas às discussões de sala de aula, a profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos, bem como, para a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares e não escolares.
- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a conhecer, refletir, denunciar, criticar e anunciar sobre a realidade social. (UNESP, 2012, não paginado).

Além desses objetivos, apontam o previsto no Art. 3º e 5º da DCN (BRASIL, 2006), sendo o Art. 5º apontado como objetivos específicos.

A partir desses objetivos e do objeto de estudo do curso, o Conselho de Curso de Pedagogia da FCT/UNESP descreve no Projeto Pedagógico do Curso o perfil do pedagogo que vem sendo formado:

- Professor polivalente com domínio do processo de ensino aprendizagem para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em atividades de Gestão, assim como, para atuar em programas governamentais e não governamentais, sendo capaz de: conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);
- Participar no âmbito político e social como crítico/reflexivo, como por exemplo, no Conselho Municipal de Educação;
- Exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive no que concerne às metodologias da Alfabetização, da Matemática, da História, da Geografia, da Comunicação e Expressão e de Ciências, que fazem parte do currículo de formação de professores, em nível médio;
- Planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil;
- Avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, brinquedotecas, etc.
- Assessorar técnica e pedagogicamente o desenvolvimento do ensino as disciplinas e/ou atividades para as Secretarias municipais de Educação, para as ONGs e instituições escolares e não escolares;
- Elaborar e coordenar projetos para o ensino e/ou atividades para Instituições governamentais e não governamentais;
- Participar de pesquisas pedagógicas de acordo com as necessidades da região;
- Atuar como diretor, coordenador e/ou supervisor de ensino. (UNESP, 2012, não paginado).

Como podemos constatar, os debates, as discussões e as reivindicações ocorridas em âmbito nacional afetaram, obviamente, os contextos locais. Para além dos debates e discussões sobre a identidade do curso e do profissional a ser formado, ressaltamos a luta pela implantação e execução da habilitação para a pré-escola que, por muitos anos, foi ignorada.

Assim como as DCN, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FCT/UNESP apresenta algumas imprecisões; e não poderia ser diferente, pois se pauta num documento legal impreciso. Sem nos prolongarmos muito, podemos notar tais imprecisões no perfil do pedagogo, conforme citação acima, em um curso que considera a “docência como base”,

o que já discutimos no ponto anterior (cf. 1.2). Pode-se concluir que o resultado esperado diverge, portanto, daquilo que se aponta como objetivo central do curso. Será que um único curso, com duração de 4 anos, é capaz de formar com qualidade um profissional capaz de atuar em tantos cargos diferentes?

Os estudos apresentados sobre o curso de Pedagogia, desde a sua origem, sobre o ordenamento legal configurado pela legislação federal e pelas Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais, e a análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP nos serviram de apoio para o aprofundamento da análise das condições de constituição da identidade profissional e das representações sociais construídas pelos estudantes sobre o curso, a escola, os alunos e a profissão docente

3 APORTE TEÓRICO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

O referencial teórico que orientou o presente trabalho é a Teoria da Representação Social (TRS), na perspectiva dos estudos desenvolvidos por Serge Moscovici e Denise Jodelet, sobretudo a partir da década de 1960, na França, e o conceito de Identidade Profissional, segundo apontamentos de Claude Dubar.

A opção teórica deu-se devido à ligação que encontramos entre os conceitos, ambos com suas raízes na Psicologia e na Sociologia, e que, de modo geral, podem ser considerados como formas de explicação dos mecanismos de integração do eu com o meio, com o outro. Além disso, lidamos com sujeitos sociais, singulares, mas que, ao mesmo tempo, compartilham algo em comum: ser estudante do curso de Pedagogia da FCT/UNESP ou, ainda, futuros professores de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, gestores, enfim, profissionais da área da educação, pedagogos.

Consideramos que cada estudante tem uma imagem de professor, de aluno e de escola que foi construída ao longo de sua vida, desde que iniciou sua própria vida escolar. Porém, a vivência, o lugar ocupado em cada fase e, principalmente, de futuro professor a professor, trazem elementos novos, os quais precisam ser “internalizados”, “aceitos” e até mesmo compreendidos. Essa situação do novo é o elemento X das representações sociais, pois é este o seu papel: tornar o novo, o diferente em conhecido, familiar, e, nesse processo, acreditamos que ocorra um processo de identificação; a troca das experiências individuais e coletivas que auxiliam na construção do indivíduo e das instituições. Como diria Dubar (1997, p.105):

[...] identidade não é nada mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

No processo de tornar o estranho em familiar, Moscovici considera a ocorrência de dois processos: o de Ancoragem que consiste em “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas, e que não

possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), e o de Objetivação que “[...] une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2003, p 71). É por meio desses processos que os indivíduos lidam com a realidade e constroem suas representações.

Esses dois processos - ancoragem e objetivação - da Teoria de Moscovici remetem-nos ao conceito de Adaptação (Assimilação e Acomodação) da Teoria Piagetiana. Ambas concebem que o ambiente físico e social coloca o sujeito diante de situações que rompem o estado de equilíbrio do sujeito e estimulam a busca de comportamentos mais adaptativos. No processo global de adaptação, estão implicados dois processos complementares: assimilação e acomodação, sendo que:

O processo de assimilação refere-se à tentativa, feita pelo sujeito, de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema já pronto. (RAPPAPORT; FIORIS; DAVIS, 1981, p. 57).

Ao “[...] processo de modificação de estruturas antigas com vista à solução de um novo problema de ajustamento, uma nova situação, Piaget denomina acomodação” (RAPPAPORT; FIORIS; DAVIS, 1981, p. 57-58). Para o autor, isso ocorre tanto nos aspectos físicos quanto nos mentais. Vivemos constantemente em situações que rompem o nosso equilíbrio, de acordo com os exemplos que Piaget cita em suas obras. Em suma, ele defende que, quando nos deparamos com uma situação, tentamos encará-la como as demais já conhecidas por nós. Ao não ser possível, modificamos essa imagem, os conhecimentos que temos para que seja possível “realizar” a devida situação, entrando, assim, num “processo de equilibração”. Este é um processo dinâmico, que envolve a todo instante a assimilação e a acomodação, permitindo, assim, um crescimento, um desenvolvimento pessoal que capacite o sujeito para lidar com situações da vida prática.

Diante dessa sucinta explanação, dedicamo-nos, nesta unidade, a apresentar um breve histórico dos conceitos e as definições que norteiam este trabalho.

3.1. A origem do termo Representações

O termo representação social tem sua gênese nos conceitos formulados pelo sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) como forma de distinguir os fatos naturais dos fatos chamados sociológicos. Segundo ele, a vida coletiva e mental do indivíduo é constituída de representações individuais e coletivas e ambas possuem o mesmo substrato – o homem (DURKHEIM, 1970). Essa distinção inicial entre fatos naturais e fatos sociológicos justifica-se porque, embora Durkheim admita que a analogia seja uma forma legítima de comparação, não se pode usá-la, tendo como parâmetro a natureza, para deduzir leis gerais e invariáveis dos fenômenos sociais. Apesar de admitir que a memória seja um fenômeno orgânico, defende que:

A vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações; é, pois presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de certa forma, comparáveis. Tentaremos, exatamente, demonstrar que ambas mantêm a mesma relação com o respectivo substrato. Essa ligação, longe de justificar o conceito que reduz a sociologia a mero corolário da psicologia individual, porá, ao contrário, em relevo a independência relativa desses dois mundos e dessas duas ciências. (DURKHEIM, 1970, pp. 13-14).

Sua preocupação em distinguir fatos naturais de fatos sociais justifica-se pela emergência da sociologia como ciência. Assim sendo, define que

“[...] a vida representativa só pode existir no todo formado pela reunião [...] dos indivíduos (DURKHEIM, 1970, p. 35), ou seja, os fatos sociais (e as representações coletivas se enquadram nessa categoria) são produzidos pela consciência, isto é, [...] são as forças coletivas, forças naturais [...] que agem no resto do universo”. (DUVIGNAUD, 1982, p. 85).

Portanto, para Durkheim, o objeto da sociologia, o fato social, ou seja, as regras e normas coletivas que orientam a vida dos indivíduos em sociedade seriam reproduzidas por essas representações. A educação é um dos exemplos referidos pelo autor. Segundo ele, o indivíduo não nasce sabendo as normas de conduta para a vida em sociedade; por isso é dever dos adultos, famílias e educadores transmitirem a essas crianças o que aprenderam ao longo de suas vidas. Dessa maneira, a ação educativa permitirá uma maior integração do indivíduo e uma forte identificação com o sistema social.

Horochovski (2004, p. 94) relata que, para Durkheim, “[...] os fatos sociais têm uma existência independente dos fatos individuais. São exteriores às consciências individuais, existem nas partes porque antes existem no todo”. Esta ideia dicotômica entre individual e social acarreta a separação dos mesmos, ficando a cargo da Sociologia o estudo do Social e da Psicologia o estudo do indivíduo (ALEXANDRE, 2004; HOROCHOVSKI, 2004). Ainda de acordo com os relatos da autora acima, é a partir dessa diferenciação que Durkheim introduz o conceito de Representações Coletivas.

Alexandre (2004, p. 123-124) apresenta uma definição de coletivas, feita por Sperber (1985), onde o autor considera “[...] coletivas representações duradouras, tradicionais, amplamente distribuídas, ligadas à cultura, transmitidas lentamente por gerações, comparadas à endemia”.

Continuando a discussão em torno das representações coletivas, o mesmo autor relata que:

O sociólogo argumentou que esses fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois ele não pode inventar uma língua ou uma religião. Esses fenômenos são produtos de uma comunidade, ou de um povo. (KUCHARSKI, 1989 apud ALEXANDRE, 2004, p. 123).

As representações sociais, portanto, funcionam como mecanismos de transmissão e reprodução do conjunto de normas e regras de vida que se consolidam fora dos indivíduos e é dever das gerações mais velhas transmitir tal conjunto às gerações mais novas para que elas assimilem as regras e normas necessárias para a vida em comum. É, portanto, a sociedade como coletividade que organiza, condiciona e controla as ações individuais, pois é preciso que cada indivíduo seja educado através da consciência coletiva. (DURKHEIM, 1978)

Além de Durkheim, outros estudiosos da Psicologia Social também compartilhavam da ideia de distinção entre o individual e o coletivo. “[...] A razão para tal procedimento era a crença, por parte dos estudiosos de que as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes do tipo de leis que explicavam os fenômenos individuais” (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

Alguns autores, tais como Oliveira (1999) e Horochovski (2004), apontam que, em meio aos conflitos marcados por guerras e ideologias, o

termo Representações criado pelo sociólogo Durkheim foi deixado de lado, caindo no esquecimento, “[...] eram vistas apenas como uma visão de mundo parcial e fragmentada das relações sociais de produção no qual o grupo estava inserido.” (ALEXANDRE, 2004, p. 124).

No período pós-guerra, o tema foi retomado por pensadores da Psicologia Social europeia, notadamente por Serge Moscovici, responsável pela substituição do termo Coletiva por Social. Segundo Horochovski (2004, p. 99):

A psicologia social percebe as representações como fenômeno, que possui mobilidade e circularidade, diferente da estaticidade presente em Durkheim que, no dizer de Moscovici, trabalha as representações de forma genérica, como um conceito que envolve a ciência, o mito, a religião, entre outros. A substituição de coletiva por social é, dessa forma, uma maneira de acentuar essa diferença: ela deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento.

Serge Moscovici, conhecido como o autor mais sociológico da Psicologia Social, realizou “[...] uma pesquisa de Psicologia Social e de Sociologia do Conhecimento.” (MOSCOVICI, 1978, p. 7) transformada em livro⁵. Estudioso da Psicologia Social, ele afirma em seu livro que seu interesse era “[...] redefinir os problemas e conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno, insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real” (MOSCOVICI, 1978, p. 14).

Moscovici optou pelo estudo de Representações Sociais da Psicanálise, pois notava que desde que essa chegou à sociedade parisiense, nos anos 1960, muitos indivíduos se pegavam tentando decifrar seus “problemas”. Segundo ele, “[...] basta entrar num consultório médico para observar com que luxo de pormenores, os pacientes fazem o balanço de seu estado psíquico ou somático, nele incluindo ‘complexos’ e ‘traumas infantis’ de toda a espécie, e esperam um diagnóstico formulado em termos análogos” (MOSCOVICI, 1978, p.19).

Essas comprovações semi-empíricas nos são preciosas. Elas nos autorizam a concluir que, ao nível das relações interpessoais, depois das linguagens, depois da personalidade

⁵ MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978

e, enfim, da sintomatologia, o conhecimento da Psicanálise refrata-se em graus diversos. No seu terreno se recorta num modelo que, assimilado, ensinado, comunicado, repartido, dá forma à nossa realidade. (MOSCOVICI, 1978, p. 20).

Notamos que a comunicação, a linguagem e as relações interpessoais são verdadeiras “aliadas” das representações sociais, pois uma representação é considerada social a partir do momento em que é difundida na sociedade, quando um grupo social compartilha determinada ideia. É com base nesse ponto, denominado “fato social”, que Moscovici se propôs a pesquisar, optando pela análise da Psicanálise como objeto de estudo devido a sua centralidade na época. Além disso, o autor justifica que:

[...] o seu conteúdo relaciona-se de uma forma tão direta com os problemas que cada indivíduo ou coletividade deve resolver que podemos alimentar a esperança de compreender, se estudarmos a sua difusão, esses problemas e o seu modo de resolução. (MOSCOVICI, 1978, p. 20).

Além de ter realizado a análise de documentos (como artigos em jornais), a análise de hipóteses e a análise das construções de mensagens⁶, utilizando a pesquisa de opinião e a análise de conteúdo e técnicas da observação para recolher os dados necessários às análises, Moscovici construiu sua pesquisa a partir de dados coletados junto a 2.265 sujeitos divididos em 6 grupos distintos. Afirmou em seu trabalho que

[...] os resultados do nosso trabalho são simultaneamente provisórios e abertos: provisórios pelo seu modo de estabelecimento, abertos na medida em que são suscetíveis de fornecer uma base para trabalhos análogos e experimentos capazes de apreender os processos explorados. (MOSCOVICI, 1978, p. 35).

Com base no estudo de Moscovici, também nos propomos, neste trabalho, a compreender as representações sociais de um grupo de estudantes acerca da profissão docente. Para aprofundarmos nossos estudos, fez-se necessário conhecer algumas características e conceitos formulados por esse autor e conhecer trabalhos de outros pesquisadores.

⁶ Não temos como intuito descrever todo o processo de pesquisa do autor. Para tal detalhamento, conferir MOSCOVICI, S. Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 30-35.

3.2 A Teoria da Representação Social: conceitos

Conceituar representações sociais não é uma tarefa fácil, como afirma Moscovici (1978, p. 41) “[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”. Segundo o autor, há razões históricas e não históricas que explicam tal fato; em relação às históricas, ele deixa a cargo dos historiadores descobrirem-nas e explicarem-nas; quanto às não históricas, diz que se resumem a uma única razão, que é o fato das representações sociais estarem entre conceitos psicológicos e sociológicos. É nessa intersecção que Moscovici começa a nos situar.

Retomando Durkheim, o autor descreve que:

[...] as representações sociais constituíam uma classe muito genérica dos fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo o que designamos por ciência, ideologia, mito, etc. Elas destrinçavam o aspecto social e, paralelamente, a vertente perceptiva da vertente intelectual do funcionamento coletivo: ‘um homem que não pensasse por meio de conceitos não seria um homem; pois não seria um ser social, reduzido apenas aos objetos da percepção individual, seria indistinto e animal’. (DURKHEIM, 1912, p. 626 apud MOSCOVICI, 1978, p. 42).

Jodelet (2005, p. 40) também destaca:

[...] que as representações sociais nem sempre foram reconhecidas como um objeto científico legítimo, por duas razões. Ou porque se vissem nelas fenômenos secundários, repercussões ou reflexos de processos sociais, econômicos, ideológicos, etc., julgados decisivos; ou porque não houvesse instrumentos de análise para ir além do nível da simples descrição de imagens expressivas de atitudes culturais.

Atualmente, já não se contesta mais a viabilidade e a importância da Teoria das Representações Sociais. No levantamento que fizemos das teses e dissertações, defendidas entre os anos de 2004 a 2011 (ANEXO 4), pudemos verificar o quanto a teoria tem embasado os diversos estudos da nossa literatura. No entanto, como salienta Jodelet (2005, p. 40), é preciso “definir com cuidado as formas de sua execução empírica”.

Buscamos em nossa pesquisa seguir os procedimentos de Moscovici e Jodelet:

[...] centrada na maneira pela qual as representações sociais, enquanto “teorias” socialmente criadas e operantes, se relacionam com a construção da realidade cotidiana, com as condutas e comunicações que ali se desenvolvem, e também com a vida e a expressão dos grupos no seio dos quais elas são elaboradas. (JODELET, 2005, p. 40).

O procedimento por nós adotado visa à compreensão das representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o aluno, a escola e o papel do professor, em três etapas distintas: no início do curso, ao final do curso e depois de formados, atuantes ou não. Este procedimento justifica-se pelo fato de termos notado, no início da pesquisa, quando ainda cursávamos a graduação, que os estudantes em início do curso apresentavam uma representação negativa de aluno, principalmente do aluno de escola pública, no sentido de afirmarem que são desinteressados, não se preocupam com o futuro e que vão à escola por obrigação. Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são, em sua maioria, oriundos da escola pública, esses dados causaram-nos um choque: eles não se reconhecem como alunos de escola pública? É nessa linha de raciocínio e indagações que concordamos com Jodelet (2005, p. 41) que “[...] em suma, trata-se de tomar as representações enquanto produção, expressão e instrumento de um grupo na sua relação com a alteridade”.

Alves-Mazzotti (2010) introduz alguns resultados de pesquisas da educação das classes menos favorecidas e o papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza e enumera seis indicações que os resultados têm demonstrado, sendo que todas elas comprometem o êxito da educação, devido à baixa expectativa dos professores e alunos. Neste sentido, apesar de não ser seu objetivo discutir tais dados, a autora afirma que os mesmos:

[...] apontam a necessidade de se ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa “na cabeça” dos indivíduos, para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam. (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 2).

A TRS nos parece apropriada para atingir tais objetivos, pois ela busca investigar “[...] como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os

acontecimentos da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 2). Na sequência, a autora confirma aquilo que ressaltamos anteriormente quanto à semelhança da teoria de Piaget e Moscovici sobre a adaptação do indivíduo em relação ao contexto social em que vive, afirmando:

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações. As novas questões e os eventos que surgem no horizonte social frequentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-los, aproximando-os daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 2).

Há diferentes formas de aproximação das representações sociais ligando-as ao imaginário social “[...] quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social” (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 3). Para Jodelet (2005, p. 42):

Aplicar a “solução” de uma psicossociologia do conhecimento à abordagem das relações de uma comunidade com os seus outros não equivale a adotar um ponto de vista resolutamente “racional”, intelectualista, em detrimento da apreensão de outras dimensões, institucionais, simbólicas, axiológicas, afetivas, principalmente. Pelo contrário, é tentar discernir, em sua globalidade, os processos que ligam a vida dos grupos à ideação social, desdobrando as propriedades da noção de representação, que se tornou uma noção-chave na explicação do funcionamento psíquico e social, da ação individual e coletiva.

Ou, ainda, “[...] superar um duplo obstáculo: pensar o social como cognitivo e as propriedades da cognição como algo social, pensar a parte afetiva do pensamento social” (JODELET, 2005, p. 43). O estudo das

representações sociais é dificultoso, exatamente por lidar com essa dinâmica do psicológico e do cognitivo, individual e coletivo.

Moscovici considera necessário explicar os vários modos de organização do pensamento, mesmo sendo todos sociais, pois sem isso a representação perde sua clareza. O autor faz menção de que diversos estudiosos, voltando os olhos para um determinado assunto, devem retirar o papel de categoria geral referente a produções intelectuais e sociais para que lhe seja atribuído um significado, considerando que, desta forma, é possível singularizá-lo e destacá-lo do meio da cadeia de termos, no entanto, isso é tratado pelo autor como uma forma de mito. Por isso ele indaga se há possibilidade de confundirmos Mitos e Representações Sociais, revelando que esta é uma forma sutil de rebaixar opiniões e atitudes de um determinado grupo social, pois o mito é considerado como algo arcaico e inferior.

Apenas se trata, com muita frequência, de uma forma de rebaixar as opiniões e atitudes atribuídas a um determinado grupo ao nível de massa – à gente baixa, em suma -, que não atingiu o grau de racionalidade e de consciência das elites, as quais, esclarecidas, batizam ou criam essas mitologias – ou escrevem sobre elas. (MOSCOVICI, 1978, p. 43).

Utilizando as palavras de Roqueplo, descreve que:

O mito é considerado em (e por) nossa sociedade uma forma “arcaica” e “primitiva” de pensar e de se situar no mundo (...) as representações sociais vieram a ser consideradas da mesma maneira. Ora, nosso ponto de vista é muito claro: essas representações não são uma forma “arcaica” nem uma forma “primitiva” de pensar ou de se situar no mundo; elas são, além disso, normais em nossa sociedade. Seja qual for o futuro das ciências, elas sempre deverão passar por transformações para se tornarem parte integrante da vida cotidiana da sociedade humana. (ROQUEPLO, 1974 apud MOSCOVICI, 1978, p.43).

Ou seja, as representações sociais não são engessadas, muito menos “verdades absolutas”, pois podem se modificar. Trata-se, efetivamente, de uma forma de colocarmo-nos no mundo, de expressarmo-nos. O conceito de representação social, segundo o modelo teórico unitário de Moscovici (1978, 1984a, 1981), designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso-comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente caracterizados. O autor destaca:

Compreende-se, pois, que os traços, tanto sociais como intelectuais, de representações formadas em sociedade onde a ciência, a técnica e a filosofia estão presentes sofram sua influência e se constituam em seu prolongamento, e em oposição a elas. Veremos em seguida quais são esses traços. Entrementes, identificar mito e representação social, transferir as propriedades psíquicas e sociológicas do primeiro para a segunda, sem mais nem menos, equivale a contentar-se com metáforas e aproximações falaciosas, quanto é imperativo, pelo contrário, circunscrever de forma rigorosa um aspecto essencial da realidade. Essa cômoda aproximação tem frequentemente por finalidade depreciar o nosso “senso comum”, mostrando seu caráter inferior, irracional e, em última instância, errado; nem por isso o mito é guindado à sua verdadeira dignidade. Não merece que nos fixemos nele. Portanto, temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma *como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura.* (MOSCOVICI, 1978, p. 44-45).

Em sentido amplo, a representação social designa uma forma de pensamento social, constituindo uma modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal. Tanto é verdadeiro que apresenta características específicas em relação à organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Cada indivíduo elabora e lança mão de Representações Sociais de algo que tem relação com o grupo ao qual pertence. Não se trata de opiniões sobre o objeto de representação ou imagens. As Representações Sociais explicitam como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia de ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Também, oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de valores, necessidades e interesses de um mesmo grupo. Diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo uma forma própria. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções etc., tendo um efeito de realidade para o indivíduo (GUIMARÃES, 2000).

As representações sociais se definem pela relação de certo conteúdo com um dado objeto; e objeto, como já falamos anteriormente, pode ser uma pessoa, grupo ou atividade. Enfim, as representações sociais são representações de um sujeito sobre um objeto ou sobre outro sujeito.

Sendo assim, a representação social é tributária da posição que os sujeitos ocupam na sociedade, na economia e na cultura. Por isso, Moscovici (1978, 1981) enfatiza que toda representação social é representação de algo e de alguém. Não é uma duplicação do real ou do ideal, nem a parte subjetiva do

objeto ou a parte objetiva do sujeito. É o processo que estabelece a relação do sujeito com o mundo e com as coisas - o objeto. Essa relação é permeada pela manutenção da identidade e da diferença, “[...] as representações sociais têm um caráter dramático e coagente. Percebe-se um objeto pelas ações que ele exerce e a intenção que ele exprime” (MOSCOVICI, 1978, p. 269). Somos levados a rever os pensamentos, opiniões em nosso dia a dia, o que Moscovici (1978, p. 270) denomina de princípio de equilíbrio ou de consistência cognitiva que “[...] postula que os indivíduos evitem os estados de tensão cognitiva e prefiram os estados em que as cognições e as percepções estão de acordo entre si”. Segundo ele:

Evitar o conflito social ou individual, eis o motivo; manter a uniformidade e a integridade, eis o resultado que se espera. É uma outra maneira de dizer que, na vida social ou pessoal, é aconselhável fazer convergir as opiniões, os julgamentos, para um ponto de equilíbrio, e estabelecer um consenso entre elementos antagônicos. (MOSCOVICI, 1978, p. 271).

É a partir desses princípios que buscamos, na Teoria das Representações Sociais, analisar a concepção dos nossos sujeitos sobre o ser professor, aluno e escola. Nos capítulos seguintes, em que tratamos as questões dos questionários e do grupo de discussão, podemos notar essa relação de não se opor, e sim complementar, a fala e o pensamento dos companheiros. Para a realização da análise, buscamos pautá-la nos conceitos de Ancoragem e Objetivação da teoria de Moscovici, bem definidos por Pryjma (2004, p. 29-30):

[...] a objetivação compreende os mecanismos de transformação daquilo que é abstrato e complexo, algo que não é familiar em uma imagem concreta, por exemplo, utilizando simplificações e dissociações. Em síntese, a objetivação apoia-se nas concepções familiares ao sujeito. O conceito de ancoragem, por sua vez, explica a assimilação das imagens criadas pela objetivação em um sistema de valores do sujeito. Por este processo, um objeto é ancorado quando passa a fazer parte de um sistema de categorias já aceito e disponível para o sujeito, soma-se às categorias anteriores o que pode levar a um novo conceito.

A ancoragem e a objetivação são processos distintos e indissociáveis, no sentido em que um classifica, rotula, representa, e o outro torna o estranho

em familiar, transpondo, posteriormente, tais pensamentos para a realidade, acabando, assim, com a divisão entre a representação e o objeto representado. Por essa razão, ambos os processos são essenciais na construção das representações sociais.

A Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici rendeu outros trabalhos e maneiras diferentes de abordá-la. Foram geradas três abordagens distintas: antropológica, sociológica e psicológica. Pryjma apresenta-as da seguinte forma:

- 1) Denise Jodelet – abordagem cultural – mantém-se fiel às proposições de Serge Moscovici, enfatizando o histórico e o cultural para a compreensão do simbólico.
- 2) Willem Doise – abordagem societal – as representações sociais são articuladas com a visão sociológica, enfatiza a inserção social dos indivíduos, os quais são interpretados como fonte de variação dessas representações;
- 3) Jean-Claude Abric – abordagem estrutural – privilegia a dimensão cognitiva das representações. Uma representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos. (PRYJMA, 2004, p. 31-32).

Jodelet é outra autora à qual recorreremos em nosso estudo sobre Representações Sociais, exatamente pelo que Pryjma (2004) explicitou acima: Jodelet segue a mesma linha de raciocínio de Moscovici. Segundo Horochovski (2004, p. 100), com base em um de seus estudos sobre AIDS, Jodelet afirma que

[...] em se tratando de representações sociais, suas definições, partilhadas pelos membros de um mesmo grupo, constroem uma visão consensual da realidade para o grupo. Visão que pode entrar em conflito com aquela de outros grupos e que serve de guia para a ação. Nesse sentido, as representações sociais, são fenômenos complexos, sempre ativos dentro da vida social, sendo que, a investigação científica tem por tarefa descrever, analisar, explicar suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Jodelet considera que atualmente, há uma necessidade de conhecermos o mundo a nossa volta, obtendo informações sobre ele, a fim de nos ajustarmos e também dominá-lo tanto física como intelectualmente, solucionar problemas e conflitos. É a partir desses elementos que construímos as representações.

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 17).

As representações sociais estão presentes em nosso cotidiano, em nossos discursos e nos recursos midiáticos por meio de palavras e mensagens distribuídas de diversas maneiras em nossa sociedade. Jodelet (2011) ilustra a presença de representações diariamente em nosso cotidiano, trazendo a sua pesquisa sobre a AIDS em que afirma ser esta a “[...] primeira doença cujas histórias médica e social se desenvolveram juntas” (JODELET, 2001, p. 18).

Antes que a pesquisa biológica trouxesse alguns esclarecimentos sobre a natureza da AIDS, as pessoas elaboraram teorias apoiadas nos dados de que dispunham relativos aos portadores (drogados, hemofílicos, homossexuais, receptores de transfusões) e aos vetores do mal (sangue e esperma). O que se sabia sobre a transmissão da doença e de suas vítimas favoreceu, em particular, a eclosão de duas concepções: uma de tipo moral e social, outra de tipo biológico, com a influência evidente de cada uma delas sobre os comportamentos, nas relações íntimas ou para com as pessoas afetadas pela doença. (JODELET, 2001, p. 18).

Nas concepções do tipo moral e social, a sociedade identificava a contaminação com o vírus como uma punição àqueles que levavam uma vida sexual “desenfreada” e sem responsabilidade. Jodelet (2001, p.19) considera que “[...] esta visão moral faz da doença um estigma social que pode provocar ostracismo e rejeição e, da parte daqueles que são assim estigmatizados ou excluídos, submissão ou revolta”.

Quanto à concepção biológica, esta acertou em cheio o público, pois se reavivaram crenças antigas: “[...] este ressurgimento de crenças arcaicas ocorre em virtude da falta de informação”. (JODELET, 2001, p.19-20). Essa falta de informação acarreta a criação de representações sociais de cunho preconceituoso, como afirma Jodelet (2001, p. 20): “[...] a falta de informação e

a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações que vão circular de boca em boca ou pular de um veículo de comunicação a outro”.

Nota-se, nessas duas concepções, a construção das representações sociais para aceitar, entender e compreender uma nova situação, um novo elemento. E, conforme exposto acima, baseado em valores diversos, ligados tanto a sistemas ideológicos e culturais quanto a conhecimentos científicos e tanto ao social quanto ao afetivo, retomam fatos anteriores, como se voltassem a situações antigas para explicar as novas. Entretanto, Jodelet (2001, p. 21) afirma:

As instâncias ou substitutos institucionais e as redes de comunicação informais ou da mídia intervêm em sua elaboração, abrindo caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social – constataremos que se trata de fatores determinantes na construção representativa. Estas representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações – concluiremos que se trata de estados apreendidos pelo estudo científico das representações sociais. Finalmente, por meio destas várias significações, as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações.

A representação social é um fenômeno ativo na sociedade que reúne um conjunto de elementos (cognitivos, ideológicos, informativos etc.), os quais podem ser modificados, reelaborados, a fim de descreverem a realidade. Jodelet (2001, p.21) considera que “[...] é esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento”. A autora fundamenta-se nos pressupostos de Durkheim e Moscovici, considerando-os precursores de estudos voltados para a representação da coletividade, e traz uma caracterização de representações sociais, apoiada pela comunidade científica:

[Representação social] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e

que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Claro está que as representações sociais orientam a relação indivíduo-sociedade e indivíduo-indivíduo, organizando condutas e comunicações, ao mesmo tempo em que intervém em diversos processos e situações, na absorção de conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, bem como na formação das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e modificações sociais (JODELET, 2001).

Se, de fato, as representações sociais regem as relações interpessoais dos indivíduos, fazemos a tentativa de pensar o seu papel na formação inicial de professores, visto que, ao olharmos para esta realidade, nos deparamos com sujeitos distintos, cada qual com sua experiência de escola e alunos, e que se inserem nos cursos de formação de professores com o intuito de passarem de receptores a “detentores” do saber. Indagamo-nos, então: como os cursos de formação de professores têm lidado com as diferentes crenças, ideias e conceitos sobre a profissão docente dos seus estudantes? E como essas percepções podem interferir na identidade profissional?

3.3. Um outro conceito: a Identidade

A Identidade, assim como as Representações Sociais, tem suas raízes na Psicologia e na Sociologia. O cotidiano é marcado pelas inúmeras relações que estabelecemos nos diferentes grupos dos quais participamos (religioso, familiar, político, profissional etc.). Nessas relações, constituímos nossa identidade, marcada pelas diversas ideologias e apta a “reconstruções”. Inicialmente, podemos nos apoiar no conceito sociológico proposto por Giddens (2004, p. 694) que define identidade como:

Características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o gênero, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um

marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo.

Ou seja, cada um de nós tem uma identidade específica, individual, particular e singular. Porém, vivemos em uma sociedade na qual dividimos espaços com pessoas que possuem identidades diferentes da nossa; assim, nesta relação, construímos uma identidade coletiva; construção esta que se dá por meio da cultura em que a sociedade está instaurada. Martins (1999) cita Balandier (1976) que afirma que as sociedades estão submetidas a duas dinâmicas complementares:

Do lado de dentro, são as práticas dos atores sociais (individuais e coletivos) que “interpretam” e solicitam, utilizam e manipulam, tentam orientar, segundo seus interesses e seus valores, os sistemas de relacionamento sociais de que participam. Do lado de fora, é a interferência “daquilo que rodeia a sociedade” no plano internacional que engendra pressões (e dominações) e contaminações; que favorece, também, o aparecimento de novas alternativas [...]. (BALANDIER, 1976, p. 301 apud MARTINS, 1999, p. 1, grifo do autor).

Balandier (1976) considera a sociedade como plural, em constante processo de se fazer e de se definir. Martins (1999, p. 2), por sua vez, entende a

[...] sociedade enquanto ‘pluralidade’, [o que] significa concebê-la enquanto complexidade, marcada por descontinuidade, o que pressupõe, do ponto de vista fenomenológico, a construção de uma identidade ‘plural’, na medida em que os indivíduos estão sujeitos a uma variedade de situações.

Por consequência, estamos sujeitos a mudanças, a rever conceitos e posicionamentos. Isso significa que a nossa identidade, construída historicamente, é passível de modificações, de ser contestada. Para Woodward (2000), tais aspectos fazem parte da construção cultural de identidades.

Em Marin, encontramos três conceitos de identidade relacionados a momentos históricos diferentes, formulados por Stuart Hall (1995), que nos facilitam a compreensão das mudanças e suas relações com as identidades:

O primeiro conceito se refere ao sujeito do Iluminismo [...] “concepção de pessoa humana como indivíduo totalmente centrado e unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e ação” (p.11), com um núcleo interior que emergia

ao nascer, desenvolvido na vida, mas permanecendo o mesmo em sua essência.

O sujeito sociológico [...] possui um centro ou essência interior que é formado, modificado, continuamente, em diálogo com a cultura e as identidades presentes nela. A identidade faz a ponte entre o público e o privado, o externo e o interno.

[...] o pós-moderno, conceituado como isento de identidade fixa, permanente ou essencial. É uma identidade histórica, formada e transformada continuamente. Somos aceleradamente confrontados por uma série de identidades que nos atraem a partir da qual fazemos escolhas; o sujeito assume identidades diferentes em momentos diversos. (MARIN, não datado, p. 12-13).

Erikson (1976) considera que a construção da identidade se dá desde a mais tenra idade, nas relações familiares, e se reestrutura na medida em que o indivíduo cresce e aumenta suas relações interpessoais. Martins (1999, p. 20) assim resume o pensamento do autor citado acima:

Erikson considera a identidade enquanto um '*continuum*', que se estrutura e se reestrutura no decorrer da vida do sujeito. O 'motor' desse processo é, por um lado o desenvolvimento biológico e, por outro, as relações sociais que se estabelecem no decorrer de sua vida.

Portanto, segundo a concepção de Erikson (1976), é a vida social que proporciona as trocas afetivas que constroem a identidade dos indivíduos: “[...] há uma transferência do ‘todo social’ para cada ser do grupo, desde o começo da vida do indivíduo no grupo – uma identidade grupal. Uma identidade que é dele, como uma pessoa, mas que é também a do grupo, através dele.” (MARTINS, 1999, p. 3, grifo do autor). A concepção de identidade trazida por Erikson está vinculada à Teoria do Desenvolvimento Humano. Burman (1994) considera “[...] que a psicologia do desenvolvimento tem um impacto poderoso sobre nossas vidas e sobre nossa maneira de pensar sobre nós mesmos” (MARTINS, 1999, p. 3):

[...] a psicologia do desenvolvimento, com seus parâmetros e indicações, está muito presente em nosso cotidiano, principalmente no das escolas. Queremos dizer com isso que a ideia de uma identidade vem acompanhada de uma noção de normalidade, noção esta que lhe dá certa sustentação, tanto teórica (no caso psicológico) como social. A psicologia do desenvolvimento (...) tem elaborado uma variedade de instrumentos para “medir”, “avaliar” o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor, etc. dos indivíduos, cujo objetivo

é o de “identificar” aqueles que são **anormais**, “rotulando-os”, “enquadrando-os” em determinadas patologias, enfim, dando-lhes uma “identidade”. (MARTINS, 1999, p. 3, grifo do autor).

Martins relata que o conceito da Psicologia do Desenvolvimento, que remete à imagem de um “homem ideal”, é próprio dos estudos dessa área (como, por exemplo, os estudos de Piaget) que se caracterizam por identificar as fases que o indivíduo deve atingir ao longo de seu desenvolvimento para ser considerado saudável, normal, de tal modo que “[...] aquele que não é ‘normal’ em termos psicológicos, é confinado nas instituições psi” (MARTINS, 1999, p. 4). O autor ainda afirma que:

Tanto o caráter da mensuração que, sob determinada visão de ciência assegura a veracidade do conhecimento, quanto o da universalidade, relativo às generalizações decorrentes deste conhecimento, vão propiciar à psicologia do desenvolvimento seu “status” de conhecimento científico. Assim sendo, a noção de identidade, implícita nas teorias que tratam do desenvolvimento humano, se estrutura sobre proposições cientificamente comprovadas e, por conseguinte, os mecanismos e os processos que levam um indivíduo a construir sua identidade são tidos como válidos, insuspeitáveis e irrecusáveis. (MARTINS, 1999, p. 4).

A questão da identidade nos faz perceber que somos seres múltiplos, ou seja, lidamos com diferentes tipos de relacionamentos, experiências e percepções que, por conseguinte, são concomitantes. Concordamos com Dubar (1997, p. 105) quando ele afirma:

[...] identidade não é nada mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Partindo desse pressuposto, trouxemos o conceito de identidade para o nosso estudo, buscando desvendar e compreender como se dá a construção da identidade do profissional docente e como a formação inicial auxilia nesse processo. Isso porque, se a identidade profissional pode ser (re)construída, os cursos de formação inicial possuem um papel importante e decisivo nesse sentido, como afirma Marin em sua pesquisa com professoras:

[...] parece decisivo pensarmos sobre a função de cursos de formação de professores para os processos de produção de

identificação em relação à função docente [...] se muitas professoras revelaram ter sido decisiva sua passagem pelo curso para adquirir a consciência sobre sua função e seu papel, é fundamental pensarmos nas práticas produtoras de identificação que ocorrem já nos cursos, ou seja, é fundamental focalizar o que se faz para produzir processo de identificação para futuros professores. (MARIN, não datado, p. 13).

Precisamos levar conta que o profissional docente é um ser social que, além do ambiente escolar, convive em outros ambientes, tais como: familiar, religioso e comunitário. Enfim, concordamos com Gomes (2005, p. 6) quando ele afirma que:

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere em suas expectativas e percepções.

Em vista disso, consideramos necessário o estudo sobre como a formação inicial contribui para a construção da identidade profissional, pois é neste ambiente que são desenvolvidas atividades e discussões acerca da profissão, além da prática nos estágios supervisionados que permitem ao estudante a inserção no ambiente profissional. Esse momento da formação é crucial, uma vez que as dúvidas em relação aos saberes docentes, as técnicas didáticas e as competências e habilidades atribuídas ao professor começam a despertar nos estudantes certo conflito. Como afirma Pimenta (1997, p. 47):

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Pimenta (1997) propõe que a formação do professor deva passar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que o professor, como sujeito, faz de um bom professor e daquela que ele faz de si mesmo como sujeito histórico. Cunha (1989, p. 169), por sua vez, complementa indicando que “[...] a formação é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive”.

Assim, cabe perguntar que representações o futuro professor constrói sobre si, sobre o trabalho docente e seus alunos, uma vez que compreender a autorrepresentação dos futuros professores nos parece uma questão fundamental para compreendermos a dinâmica do trabalho docente. Afinal, em que medida essas representações interferem no processo de constituição da identidade profissional do futuro professor?

Vários autores têm se dedicado a essas reflexões (PIMENTA, 1999; ROLDÃO, 2007; ROLDÃO et al. 2009) considerando a especificidade da função docente e as características peculiares de sua identidade profissional.

Portanto, entendemos que estudar como o processo de formação inicial contribui para a construção das representações sociais que futuros professores elaboram sobre o trabalho docente e como isso contribui para a constituição de sua identidade profissional é um meio de avaliar como tem se realizado a formação inicial na universidade e, também, favorecer a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu trabalho e a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professor. Sem dúvida, esses são elementos chave que moverão suas escolhas, ações e interações docentes.

3.4 Necessidades da formação de professores e disfunções de segunda ordem: compreendemos o que vemos?

Diante da discussão acerca as representações sociais e a (re)construção da identidade profissional, consideramos significativa uma breve reflexão sobre a visão, seu significado; afinal, é através daquilo que “vemos” que serão formadas nossas concepções.

Foerster (1996) propõe que, no campo cognitivo, não ver que estamos cegos é uma disfunção de segunda ordem. Em seu texto, o autor faz uma revisão das ideias de Gregory Bateson que buscava “compreender o compreender, aprender a aprender” (FOERSTER, 1996, p. 59).

Sua teoria centra-se em dois conceitos: o do ver e o da ética. Para ele (1996, p. 59), “[...] ver equivale a um *insight*, equivale a alcançar a

compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas, etc., com que contamos”. Ainda, pautado no sentido de Wittgenstein entende que “[...] a ética não pode ser expressa com palavras”.

Em vista dos objetivos a que nos propomos em nosso trabalho, detemo-nos no conceito de “ver”. Ao observar seus exemplos, somos levados a perceber que há um ponto cego em nossa visão, mas que, muitas vezes, essa cegueira parcial não é notada por nós. Tal condição nos impede de enxergar e compreender os “paradigmas” que orientam nossas escolhas e saberes. São muitos os discursos dotados de verdades nos quais prendemos nossas compreensões e segundo os quais buscamos defender nossa visão de realidade.

Foerster (1996, p. 63) aponta os perigos da realidade “tal como a herdamos”, pois, segundo o autor, esta “[...] é uma interpretação errônea, consolidada com o transcurso do tempo, sobre o diálogo de Sócrates e Glauco”.

Segundo o autor:

‘Em terra de cego caolho é rei’ é uma metáfora totalmente equivocada. No país dos cegos, o caolho iria parar diretamente num hospital psiquiátrico, porque vê as coisas de modo diferente das demais. Creio que é isto que Sócrates quis, dizer, e não que a realidade é a sombra de alguma coisa. Segundo mostra na metáfora da caverna, há níveis sobre níveis de “realidade”. Esta é uma das dificuldades com as quais constantemente temos que lidar quando enfrentamos o conceito de realidade: nossa convicção de que “há algo por trás”. (FOERSTER, 1996, p. 65).

O autor faz menção acerca da realidade e da invenção da realidade, exemplificando-as a partir de diferentes estudos. Tais exemplos permitem algumas indagações: Não vemos o que não podemos explicar? É preciso dissociar nossa visão de nossos movimentos? Só acredito naquilo que vejo? Se não compreendo não o vejo? É a partir dessas indagações que buscamos, portanto, pensar a formação de professores e as dificuldades dessa formação.

As necessidades atuais da formação docente exigem competências como criar, planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o pleno desenvolvimento dos alunos; capacidades de analisar o percurso formal e informal dos mesmos; capacidade de investigação

sobre o contexto educativo na sua complexidade; conduta pautada nos princípios da ética democrática, exigindo habilidades de análise, comparação, interpretação, extrapolação, diferenciação, investigação e outras (MUNHOZ, 2012).

No entanto, observamos que futuros professores têm ingressado nos cursos de licenciatura por falta de opção, trazendo consigo representações sociais negativas sobre os alunos e a escola. Sendo assim, defendemos que a formação inicial tem como um de seus papéis ressignificar essas representações sociais que os futuros professores trazem consigo, a fim de (re)construir uma identidade profissional, visto que a imagem, as crenças e as expectativas elaboradas sobre o que/como é ser professor são ativados quando o profissional é posto diante da necessidade de interagir com os alunos no contexto da instituição escolar. Desse modo, suas representações sociais, suas ideias-imagens acerca do professor e do trabalho docente orientarão seus primeiros contatos com a realidade concreta, com a criança real e as contradições e variabilidade do dia-a-dia, guiando (re)ações e escolhas e suscitando certas motivações, conflitos e dúvidas.

Se os futuros professores não acreditarem que seus alunos são capazes e que vão à escola para aprender, seu trabalho não terá sentido. É preciso romper com nossas verdades e buscar compreender as necessidades dos alunos, para assim ver o que não vemos, a ponto de notar os pontos cegos que nos impedem de aprimorar nosso trabalho e dar continuidade à nossa formação numa busca contínua de conhecimentos e “verdades”.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos como se deu o processo de construção de nosso objeto de pesquisa, baseando-nos nas proposições de Sá (1998) para tratar especificamente das representações sociais, bem como os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa.

4.1 Objeto de pesquisa: caminhos para sua construção

O que é um objeto de pesquisa? Como construí-lo? Estas são perguntas que nos acompanharam durante o último ano de graduação, quando tínhamos a intenção de prestar o Processo Seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado. Afinal, o que estudar? O que pesquisar? Será que aquilo que propusermos como objeto de estudo terá relevância social e acadêmica?

A partir dos estudos que realizamos na graduação, como bolsista de iniciação científica, decidimos que, no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, aprofundaríamos tais estudos. Assim, optamos pela continuidade da pesquisa intitulada “Formação de Professores: estudo sobre identidade e representações sociais”, apoiando-nos em Sá (1998) para a construção de nosso objeto.

A noção de “construção do objeto de pesquisa” envolve a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens de fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos e técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito. (SÁ, 1998, p. 14)

A decisão em estudar as representações sociais requer muita reflexão da parte do pesquisador, pois é necessário investigar se há coerência no que se propõe a pesquisar. Sá (1998, p. 46) argumenta que “[...] não faz sentido tentar estudar a representação de algum objeto por um dado conjunto social se

esse fenômeno não existe”. Além disso, precisamos traçar um caminho a ser percorrido para identificação e análise das mesmas.

Quando estudamos as representações sociais, optamos por analisar um fenômeno de caráter social. Concordamos com Moscovici (1978, 1981) quando enfatiza que toda representação social é representação de algo e de alguém. Sendo assim, ao decidir o fenômeno que queremos pesquisar, precisamos transformar tal fenômeno em objeto.

A esse respeito, Sá (1998, p.21) afirma que “[...] a passagem da apreensão intuitiva da existência de um fenômeno para a prática da sua investigação envolve uma transformação, que estamos chamando aqui de ‘construção do objeto de pesquisa’”. O mesmo autor deixa claro que fenômeno e objeto de pesquisa são diferentes:

[...] Eles [os fenômenos] são por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. Assim, esses fenômenos simplesmente não podem ser captados pela pesquisa científica de um modo direto e completo [...]. Os fenômenos de representação social são caracteristicamente construídos no que Moscovici chamou de universos consensuais de pensamento. Os objetos de pesquisa que deles se derivam são tipicamente uma elaboração do universo reificado da ciência. (SÁ, 1998, p. 21-22).

Para construir um objeto de pesquisa, devemos partir de um fenômeno e “transformá-lo em objetos manejáveis” (SÁ, 1998, p. 22). O processo de transformação do fenômeno a objeto é considerado um processo de simplificação, visto que o fenômeno é mais complexo do que o objeto. Sá (1998, p. 23) delinea que “[...] numa primeira aproximação, podemos dizer que a construção do objeto de pesquisa é um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa”.

A construção de um projeto de pesquisa é, por si só, uma simplificação de algo, de uma dada situação, de um dado contexto, uma vez que, ao construir um projeto de pesquisa, é necessário responder a alguns questionamentos: O que pesquisar? Por que pesquisar? Para que pesquisar?

Como pesquisar? Em qualquer pesquisa tais perguntas devem ser respondidas, pois é a partir dessas respostas que a pesquisa se tornará viável.

Portanto, pesquisar requer muito mais do que simples desejo, vontade e anseio; requer maturidade, dedicação e compromisso do pesquisador que deve pensar quais caminhos percorrer e quais não percorrer, porque utilizar tal método e técnica e porque não usar outra, em qual teoria se basear. Enfim, há um leque de escolhas que devemos fazer; e quando diz respeito à pesquisa em Representação Social, é como se o nível de dificuldade aumentasse significativamente, uma vez que nem tudo é representação social. Não podemos simplesmente inventar uma pesquisa nesse campo sem antes nos certificarmos se realmente se trata de representação social.

Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito - a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados. Dizendo de outra maneira, na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar. (SÁ, 1998, p. 24)

Sá (1998) salienta o quanto são difíceis as decisões que precisamos tomar quando optamos por um estudo em representação social e elenca três grandes passos a serem dados:

Em primeiro lugar, precisamos decidir como enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em um primeiro momento, uma “contaminação” pelas representações de objetos próximos a ele.

Em segundo lugar, precisamos decidir quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conteúdo e a estrutura da representação.

Em terceiro lugar, precisamos decidir o quanto de “contexto sociocultural” e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas, comunicação de massa acessível, etc. – levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação.

Trata-se de decisões cruciais, que, orientadas pela teoria das representações sociais, condicionam os últimos delineamentos que ainda faltam para completar a construção do objeto de pesquisa. De fato, o processo só chega ao fim quando dizemos exatamente como a pesquisa vai ser conduzida, ou seja,

quando especificamos os métodos e técnicas que vamos utilizar. (SÁ, 1998, p. 25).

Fica claro, portanto, o quanto esse processo de transformação do fenômeno em objeto é importante para iniciarmos uma pesquisa. Decisões relativas a recursos teóricos e metodológicos são fundamentais na construção do objeto de pesquisa, o que implica uma série de questões a serem resolvidas. Assim, construir um objeto de pesquisa, para além de apontarmos o que e quem pesquisar, requer um delineamento do caminho a percorrer e a justificativa de tais escolhas.

O autor relata em seu livro que, em uma reunião de grupo de estudos, foi feita seguinte questão: “tudo é representação social?”. Citando Ibañez (1988), responde:

O fato de que as representações sociais sejam estruturadas nos indica (...) que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que possamos pensar. Pode ser que um determinado objeto dê lugar tão somente a uma série de opiniões e de imagens relativamente desconexas. Isto nos indica também que nem todos os grupos ou categorias sociais tenham que participar de uma [dada] representação social (...). É possível, por exemplo, que um grupo tenha uma representação social de certo objeto e que outro grupo se caracterize tão somente pelo fato de dispor de um conjunto de opiniões, de informações ou de imagens acerca desse mesmo objeto, sem que isso suponha a existência de uma representação social. (IBAÑEZ, 1988, p. 34-35 apud SÁ, 1998, p. 46-47).

Em vista disso, como salienta Sá (1998), é importante que façamos um levantamento prévio sobre o que tem sido investigado na área para nos familiarizarmos com o campo de estudo que estamos adentrando, “[...] eles precisam saber: (1) quais são os aspectos do fenômeno geral que têm sido sistematicamente explorados; (2) quais são os fenômenos específicos que têm sido preferencialmente focalizados” (SÁ, 1998, p. 31). Tais questões auxiliarão na construção do objeto de estudo e nas escolhas a ele implicadas. Além disso, o contato com outras pesquisas nos proporciona a aproximação com diferentes abordagens teórico-metodológicas, diferentes objetos e sujeitos, servindo-nos como referências ao trabalho que pretendemos desenvolver.

Porém, isso não quer dizer que estejamos isentos do “erro”, pois identificar se há ou não representação social sobre um dado objeto em um determinado grupo não é algo simples, “[...] porque a existência ou não do fenômeno não é algo sempre evidente” (SÁ, 1998, p. 47). Pode ocorrer de chegarmos ao final de uma pesquisa e concluirmos que não existia uma representação. E então? Jogamos fora todos os dados que foram coletados? Desistimos de pesquisar? A resposta é não! Como ressalta o autor “[...] isto não deixa de ser um resultado válido e pode ser objeto de uma discussão crítica conclusiva” (SÁ, 1998, p. 47).

Diante dessas circunstâncias, a dedicação intensiva à pesquisa é imprescindível, uma vez que não podemos correr o risco de sermos falaciosos.

Quando tratamos de representação social, não devemos apenas descrever falas ou atitudes. Concordamos com Jodelet (1986) quando defende a importância da correspondência entre o pensamento e as práticas sociais da população. A autora faz parte de uma tríade de correntes teóricas tributárias da Teoria de Moscovici: à própria Denise Jodelet, acrescente-se Willem Doise e Jean-Claude Abric.

Considerada a seguidora mais fiel de Moscovici, em sua pesquisa sobre a Representação Social da Loucura (JODELET, 2005), Jodelet apresentou importantes contribuições à TRS. Além de buscar conhecer o aporte teórico, empenhou-se em fazer parte daquela comunidade, estabelecendo correspondência entre as falas e as práticas da mesma, o que serve como indicativo de sua dedicação e rigor metodológico.

Entretanto, nem sempre temos a possibilidade de nos dedicarmos exclusivamente à investigação e nem esses são os únicos métodos relevantes para a pesquisa em representação social: os métodos e técnicas são importantes, porém só são eficientes se o pesquisador souber utilizá-los devidamente. Jodelet (1984) apresenta pelo menos seis perspectivas diferentes de estudo:

Uma primeira perspectiva se relaciona à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação. Duas dimensões fazem com que a representação se torne social: uma dimensão de contexto e uma dimensão de pertencimento. [...]

Uma segunda perspectiva acentua os aspectos significantes da atividade representativa. O sujeito é considerado como um produtor de sentido, que exprime na representação o significado que dá à sua experiência no mundo social. [...]

Uma terceira corrente trata a representação como uma forma de discurso e faz decorrer suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados, (...) da finalidade de seus discursos. [...]

Na quarta perspectiva, é a prática social do sujeito que é levada em consideração. O sujeito produz uma representação que reflete as normas institucionais que decorrem de sua posição ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa. [...]

Para o quinto ponto de vista, o jogo das relações intergrupais determina a dinâmica das representações. O desenvolvimento das interações entre os grupos influi sobre as representações que os membros têm do seu grupo (...) e dos outros grupos. [...]

Enfim, uma última perspectiva, mais sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos. (JODELET, 1984, p. 365-366 apud SÁ, 1998, p. 62-3).

Existem diferentes perspectivas de estudo do pensamento social, o que sugere que “[...] ninguém tem autoridade ou poder para legislar sobre os limites do campo de estudos, em termos de quais perspectivas devem ou não fazer parte dele” (SÁ, 1998, p. 64). Assim, cabe a nós pesquisadores optarmos por uma ou outra perspectiva teórica ou combinarmos algumas delas para que possamos construir nosso objeto de pesquisa.

4.2 A construção do meu objeto de pesquisa⁷

Quando cursava o terceiro ano de graduação em Pedagogia na FCT/UNESP, surgiu a oportunidade de desenvolver um projeto como bolsista do CNPq/PIBIC. Na época, eu atuava como estagiária, nas funções de auxiliar de classe e professora de reforço, em um colégio particular na cidade de Presidente Prudente. Apesar da experiência que o estágio me proporcionava, meu rendimento acadêmico entrou em declínio, devido à sobrecarga do estágio e da vida de estudante universitária.

⁷ Neste subitem será usada a primeira pessoa do singular, pois descreve a vida acadêmica da autora na qual foi construído o objeto de pesquisa apresentado nesta dissertação.

Assim, o interesse em participar de um Programa de Iniciação Científica tinha dois propósitos: a melhoria do rendimento acadêmico e a aproximação com o universo da pesquisa, pouco acessível à maioria dos estudantes.

Além disso, a situação de sobrecarga que eu enfrentava me provocou algumas reflexões: em que condições estudantes que acumulavam a jornada escolar com outras jornadas construíam sua identidade profissional? Que representações construíam em relação a seu futuro na profissão? Qual o impacto da formação inicial na construção dessa identidade?

A pesquisa de Iniciação Científica, mencionada anteriormente⁸, teve como objetivo mapear o perfil dos estudantes do 1º ao 4º ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, futuros profissionais da Educação Infantil e séries/anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar as condições de sua formação.

Os resultados preliminares da pesquisa evidenciaram que grande número desses estudantes cursava Pedagogia por falta de opção ou por terem sido aprovados no vestibular e alguns nem sabiam explicar as razões de sua escolha, demonstrando desinteresse pelo curso e pela profissão docente.

Foi a partir desses resultados que iniciei a construção de meu objeto de pesquisa do mestrado⁹.

Primeiro, notamos que essa indiferença em relação ao curso e à profissão docente se evidenciava muito mais nos estudantes dos primeiros anos do curso do que naqueles dos últimos anos. Com base nesse dado, nossa primeira indagação foi: “O curso contribui de alguma forma para que esses estudantes modifiquem suas representações?”.

Esse questionamento indicou-nos o primeiro critério para seleção dos sujeitos da pesquisa. Como havíamos realizado um estudo de caráter censitário, optamos por um estudo “longitudinal”: replicamos o questionário aos alunos do 3º e 4º anos do curso de Pedagogia em 2011, que tinham sido sujeitos da pesquisa em 2009, quando cursavam o 1º e 2º anos do curso.

⁸.Projeto desenvolvido em 2009/10 vinculado à Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP - CNPq/PIBIC.

⁹ A partir daqui volta-se à primeira pessoa do plural.

A aplicação dos questionários foi feita no início das aulas de alguns professores do curso que, gentilmente, disponibilizavam de 30 a 40 minutos para a realização da coleta de dados.

O questionário, composto por 40 questões, em sua primeira parte buscava dados para a construção do perfil social, econômico e acadêmico dos estudantes. Já a segunda parte, composta por questões dissertativas, objetivava coletar informações sobre as expectativas e representações sociais dos estudantes sobre a profissão docente, os alunos, a escola e o próprio curso que frequentavam. Nessas questões, procuramos saber quais as representações que os estudantes tinham em relação à profissão “professor”, sobre os “alunos” de escolas públicas e particulares e sobre seu papel enquanto docente. Também buscamos investigar se o curso tem ou não atendido às expectativas dos alunos, o que consideram que falta em sua formação e qual a relação do curso com o seu futuro profissional.

4.3 Opção Metodológica

Optamos por uma abordagem qualitativa por se tratar de “[...] uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 21) e se caracteriza como estudo de caso, visto que procuramos analisar uma unidade profundamente e observar detalhadamente um contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995).

A investigação qualitativa teve seu reconhecimento no final dos anos 1960, época de grande mudança social, em que as instâncias voltadas à educação debruçaram-se sobre os problemas educacionais, em especial a experiência escolar das crianças pertencentes às classes sociais menos favorecidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

[...] uma das razões para este interesse era política: enquanto se verificavam tumultos nas cidades e as autoridades procuravam formas de evitar protestos, associava-se o desempenho escolar deficiente com a afirmação de que os negros recebiam serviços inadequados.

O objetivo era saber como era a escola para essas crianças que não tinham rendimento. Tais estudos contribuíram para o surgimento de relatos autobiográficos e jornalísticos referentes às escolas do gueto.

A partir dessa década, iniciaram-se muitos estudos que utilizavam a abordagem qualitativa, muito deles apoiados e subsidiados por agências oficiais dos governos.

A investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação. Em sua essência, busca aprofundar o que pretende estudar, não se pautando apenas em evidências, mas sim em conhecer o contexto, os sujeitos. Os dados assim recolhidos são ricos em detalhes, contemplando a descrição dos locais, pessoas, conversas etc.

A abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder as questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Embora nossa opção seja por uma pesquisa de perfil qualitativo, não descartamos o uso de abordagem quantitativa, uma vez que nos valem de informações coletadas a partir de questionários fechados com vistas a traçar o perfil dos estudantes, sujeitos desta pesquisa.

Essas duas opções metodológicas não se contrapõem; muito pelo contrário, como afirma Silva (1998):

[...] a relação desejada entre o quantitativo com o qualitativo pode ser considerada complementar. Ou seja, enquanto o quantitativo se ocupa de ordens de grandezas e as suas relações, o qualitativo é um quadro de interpretações para medidas ou a compreensão para o não quantificável.

Ortí (1994) e Minayo (1994) também buscam quebrar essa falsa dicotomia entre qualitativo e quantitativo. A esse respeito, Minayo (1994, p. 32) assevera: "[...] as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto"

5 QUEM SÃO? DE ONDE VÊM? O PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP

Nesta unidade, trazemos os resultados referentes às questões quantitativas do questionário que foram tabuladas no *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). O objetivo dessas questões foi traçar o perfil social, econômico e acadêmico dos estudantes. Subdividimos a unidade com intuito de, inicialmente, apresentar quem são os nossos sujeitos (sexo, idade e ocupação) e de onde eles vêm (trajetória escolar e familiar).

5.1 Quem são os estudantes do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP?

Nossa pesquisa teve três fases de coleta:

1ª aplicação do questionário em 2009 quando os sujeitos cursavam o 1º e 2º anos do Curso de Pedagogia. Nesta etapa, obtivemos um total de 104 respondentes;

2ª aplicação do questionário em 2011 quando os sujeitos cursavam o 3º e 4º anos do curso de Pedagogia. Nesta etapa, foram 89 respondentes.

3ª realização do grupo de discussão em 2013, quando os sujeitos já haviam concluído sua formação, sendo que alguns já atuavam como profissionais de educação e outros se dedicavam a atividades em outras áreas (11 participantes).

Apresentaremos os dados do perfil desses sujeitos em todas as fases de coleta, destacando que as alterações verificadas ao longo da pesquisa referem-se ao perfil econômico desses estudantes.

5.2 Análise dos Questionários

Chamou-nos atenção o fato de que, dos 104 sujeitos que responderam ao questionário em 2009, somente 89 responderam em 2011, o que nos permitiu pensar numa possível evasão dos estudantes. Ao analisarmos as tabelas e cruzarmos os dados, foi possível identificar que, desse conjunto de possíveis evadidos, a maioria são mulheres, com idade entre 17 e 20 anos,

solteiras, que não residem em Presidente Prudente, moram com os pais e não trabalham ou nunca trabalharam, além de afirmarem não ter conhecimento da estrutura curricular do curso ao ingressarem na universidade.

Em relação ao perfil dos nossos sujeitos, um aspecto interessante, em relação à população estudada, diz respeito ao predomínio de estudantes matriculados no período noturno no decorrer do curso. A diferença do número de alunos matriculados nos períodos vespertino e noturno é mínima no 1º ano; em contrapartida, a partir do 2º ano, essa diferença aumenta disparadamente. Ao cruzarmos esses dados com os da Tabela 7 (adiante), referente ao número de alunos trabalhadores, entendemos o motivo do número maciço de estudantes no período noturno.

Tabela 1 - Número de estudantes matriculados 2009/2011 por turno do curso

	2009		2011	
	F	%	F	%
Vespertino	35	34,6	28	31,4
Noturno	69	65,4	61	68,6
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

Além de serem, em sua maioria, estudantes do período noturno, quem são os nossos sujeitos?

Quanto à idade dos estudantes, observamos que se trata de uma população jovem, pois mais de 50% deles, em 2009, quando cursavam o 1º e 2º anos do curso, encontravam-se na faixa etária dos 17 aos 20 anos, ou seja, idade considerada ideal para a frequência do ensino superior. Sendo assim, a maioria dos nossos estudantes, terminaria o curso com 21 ou 22 anos. Assim, constatamos que eles se encontram na fase de transição entre a adolescência e a juventude, de maneira que entram na universidade ainda adolescentes¹⁰ e saem jovens.

Tabela 2 - Faixa etária dos estudantes matriculados - 2009

	f	%
--	---	---

¹⁰ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu Art. 2º, aponta: "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade".

17 a 20 anos	54	51,9
21 a 24 anos	26	25,0
25 a 28 anos	10	9,6
29 a 32 anos	4	3,8
33 a 36 anos	5	4,8
37 a 40 anos	1	1,0
41 a 44 anos	2	1,0
45 a 48 anos	1	1,0
Não respondeu	1	1,0
	104	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Tabela 3 - Faixa etária dos estudantes matriculados - 2011

	<i>f</i>	%
19 a 22 anos	41	46,1
23 a 26 anos	23	25,8
27 a 30 anos	11	12,4
31 a 34 anos	5	5,6
35 a 38 anos	2	2,2
39 a 42 anos	2	2,2
43 a 46 anos	2	2,2
47 a 50 anos	1	1,1
Não respondeu	2	2,2
	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

Observamos, ainda, a predominância de estudantes do sexo feminino, acompanhando a tendência nacional: no Brasil, há mais professores jovens e do sexo feminino, ao contrário de países mais desenvolvidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 17).

Sobre a tendência de feminização da profissão docente, Gatti e Barreto (2009, p. 158-159) chamam a atenção por não ser um fenômeno recente:

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Tabela 4 - Sexo dos estudantes matriculados 2009/2011

	2009		2011	
	F	%	f	%
Masculino	11	10,6	9	10,1
Feminino	91	87,5	78	87,6
Não respondeu	02	1,9	02	2,2
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

As mesmas autoras (2009, p. 24) destacam, ainda, que o elevado número de mulheres na profissão docente varia conforme o nível de ensino, havendo um aumento do número de homens no Ensino Médio.

Em relação ao estado civil, local e tipo de residência (conforme tabelas em anexo), predominam estudantes solteiros, residentes em Presidente Prudente com pais e/ou familiares. Esse fato explica-se pelo número de jovens no curso, bem como pela renda pessoal e familiar (Tabelas 6 e 7), que demonstram que esses estudantes pertencem à classe média baixa, com rendimentos abaixo de R\$ 2.000,00¹¹. Esses dados explicam algumas justificativas de estudantes que afirmam cursar Pedagogia por não terem condições de pagar o curso que realmente desejariam em uma universidade particular e nem se manter em outra cidade.

Tabela 5 - Fonte de renda dos estudantes matriculados - 2009/2011

	2009		2011	
	f	%	f	%
Salário	49	47,1	53	59,6
Bolsa	25	24,0	28	31,5
Outros	3	2,9	1	1,1
Não respondeu	27	26,0	07	7,9
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

Tabela 6 - Renda Pessoal dos estudantes matriculados - 2009/2011

	2009		2011	
	F	%	F	%
R\$ 1,00 - R\$ 231,00	7	6,7	3	3,4
R\$ 232,00 - R\$ 465,00	33	31,7	31	34,8

¹¹.Classificação proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - 2012 (Tabela 6.1)

R\$466,00 - R\$ 930,00	28	26,9	30	33,7
R\$ 931,00 - R\$ 1.395,00	5	4,8	12	13,5
R\$ 1.396,00 – R\$ 1.860,00	-	-	4	4,5
R\$ 1.861,00 – R\$ 2.325,00	2	1,9	-	-
R\$ 2.326,00 – R\$ 2.790,00	-	-	1	1,1
R\$ 3.256,00 – R\$ 3.720,00	-	-	1	1,1
Sem renda pessoal	25	24,0	6	6,7
Não respondeu	04	3,8	01	1,1
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

Tabela 7 - Rendas das famílias dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009		2011	
	F	%	f	%
R\$ 232,00 - R\$ 465,00	06	5,8	01	1,1
R\$ 466,00 - R\$ 930,00	13	12,5	04	4,5
R\$ 931,00 - R\$ 1.395,00	21	20,2	14	15,7
R\$ 1.396,00 – R\$ 1.860,00	23	22,1	14	15,7
R\$ 1.861,00 – R\$ 2.325,00	13	12,5	17	19,1
R\$ 2.326,00 – R\$ 2.790,00	04	3,8	14	15,7
R\$ 2.791,00 – R\$ 3.255,00	11	10,6	06	6,7
R\$ 3.256,00 – R\$ 3.720,00	01	1,0	05	5,6
R\$3.721,00 – R\$ 4.185,00	04	3,8	04	4,5
R\$ 4.186,00 – R\$ 4.650,00	03	2,9	02	2,2
(+) 10 Salários mínimos	03	2,9	04	4,5
Não respondeu	02	1,9	04	4,5
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela 8 - Faixas salariais x Classes sociais – IBGE/2012

CLASSE	SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)	RENDA FAMILIAR (R\$)
A – alta	Acima 20 SM	R\$ 12.440 ou mais
B - média alta	10 a 20 SM	De R\$ 6.220 a R\$ 12.440
C – média intermediária	4 a 10 SM	De R\$ 2.488 a R\$ 6.220
D – média baixa	2 a 4 SM	De R\$ 1.244 a R\$ 2.488
E - excluídos	Até 2 SM	Até R\$ 1.244

Fonte: CARNEIRO, 2013¹².

Em relação à condição laboral dos estudantes, constatamos um percentual significativo daqueles que são trabalhadores no início do curso, porém, a maioria ainda corresponde àqueles não trabalham ou que nunca trabalharam (51%). Já os dados coletados em 2011 permitiram-nos observar um pequeno aumento no número de trabalhadores e uma queda brusca no número de sujeitos que não trabalham ou que nunca trabalharam - situação à qual no referimos no início da unidade ao abordarmos as possíveis evasões. Destacamos, ainda, que as primeiras experiências profissionais dos sujeitos investigados deram-se por volta dos 20 anos de idade ou menos.

Tabela 9 - Condição laboral dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009		2011	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	50	48,0	53	59,6
Não	35	33,7	29	32,6
Nunca trabalhei	18	17,3	7	7,9
Não respondeu	01	1,0	-	-
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

Tabela 10 - Faixa etária de ingresso no mundo do trabalho dos estudantes matriculados – 2009/2011

¹² Disponível em: <<http://blog.thiagorodrigo.com.br/index.php/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge?blog=5>>.

	2009		2011	
	F	%	f	%
Menos de 18 anos	36	34,6	45	50,6
18 a 20 anos	26	25,0	23	25,8
21 a 23 anos	04	3,8	05	5,6
24 a 26 anos	01	1,0	-	-
30 anos ou mais	01	1,0	-	-
Nunca trabalhou	01	1,0	-	-
Não respondeu	35	33,7	16	18,0
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

Um dado bastante significativo refere-se ao número de estudantes que trabalham na área educacional, visto que, em 2011, este número duplicou em relação ao ano de 2009. O aumento de trabalhadores no campo da educação, quando cruzado com a renda pessoal do aluno (que se concentra entre R\$232,00 a R\$930,00 (Tabela 5), com os dias que eles trabalham por semana (51,7% dos sujeitos trabalham 5 dias por semana) e com as horas de trabalho por dia (concentra-se entre 6 e 8 horas), nos leva a inferir que esse fato decorre dos estágios não obrigatórios em colégios particulares da cidade, que contratam estudantes de Pedagogia a partir do 2º ano do curso.

Esses estudantes têm como função auxiliar o professor titular na correção de cadernos e apostilas, bem como acompanhar os alunos em aulas extras (Informática, Educação Física, entre outras) e intervalos. Os salários variam de R\$ 390,00 (para estagiários contratados) a aproximadamente R\$ 600,00 (para estagiários registrados). Outro fato que explica a renda pessoal dos estudantes se concentrar na faixa de R\$232,00 a R\$930,00 é o valor das bolsas de auxílios acadêmicos e de agências de fomento¹ que variam de R\$250,00 a R\$550,00.

Tabela 9 – Área de atuação Profissional dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009	2011
--	-------------	-------------

	f	%	f	%
Área educacional	15	14,4	36	40,4
Área de serviços domésticos	02	1,9	01	1,1
Área comercial	15	14,4	06	6,7
Área empresarial	06	5,8	02	2,2
Área da saúde	03	2,9	-	-
Área da segurança	04	3,8	05	5,6
Bolsista	25	24,0	28	31,5
Não trabalha	19	18,3	06	6,7
Não respondeu	15	14,4	16	18,0
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela 11 - Jornada de trabalho semanal dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009		2011	
	f	%	f	%
Um dia	03	2,9	-	-
Dois dias	-	-	02	2,2
Três dias	-	-	02	2,2
Quatro dias	04	3,8	02	2,2
Cinco dias	39	37,5	46	51,7
Seis dias	11	10,6	7	7,9
Sete dias	02	1,9	01	1,1
Não respondeu	45	43,3	29	32,6
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela 12 - Jornada de trabalho diária dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009		2011	
	F	%	f	%
Menos de 5 horas	03	2,9	04	4,5
5 horas	5	4,8	07	7,9
6 horas	19	18,3	18	20,2
7 horas	02	1,9	-	-
8 horas	20	19,2	22	24,7
9 horas	03	2,9	06	6,7
10 horas	03	2,9	-	-
11 horas ou mais	02	1,9	1	1,1
Não respondeu	47	45,2	31	34,8
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Em suma, podemos concluir que a população investigada é composta em sua maioria por jovens, do sexo feminino, trabalhadores, advindos de

famílias de classe média baixa, sendo que alguns, no decorrer do curso, tiveram contato com a área da educação.

No próximo item, buscaremos traçar a trajetória escolar desses sujeitos.

5.3 Trajetória escolar

Por se tratar de uma população de estudantes bastante jovem, optamos por investigar suas trajetórias escolares desde a Educação Infantil até o ingresso no Ensino Superior, conforme apresentado nas tabelas em anexo.

Dessa forma, os dados coletados revelaram que mais de 70% frequentaram a Educação Infantil, predominando a escola pública como local “escolhido” pelos pais. Isso indica o aumento da demanda por este nível de ensino nos últimos anos, possivelmente pela inclusão da Educação Infantil na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN nº 9394/96, artigo 21). Essa tendência de frequência à escola pública repete-se no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (tabelas em anexo).

Um número muito pequeno de estudantes já se graduou em outro curso superior, sendo a maioria outra licenciatura. Esse dado nos auxilia na análise da questão em relação aos motivos pela escolha do curso, uma vez que alguns afirmaram cursar Pedagogia para complementar a primeira graduação.

5.4 Relação familiar

Quando inquiridos sobre a opinião da família sobre sua escolha pelo curso de Pedagogia, os estudantes, em sua maioria, apontaram que tiveram total apoio.

Tabela 13 - Opinião familiar dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009		2011	
	F	%	F	%

Não sabe da escolha	1	1,0	1	1,1
Indiferente	12	11,5	10	11,2
Aprova parcialmente	20	19,2	16	18,0
Aprova totalmente	70	67,3	59	66,3
Não Aprova	-	-	2	2,2
Não respondeu	01	1,0	01	1,1
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

Ao analisarmos o grau de escolaridade dos pais desses estudantes, percebemos que a maioria deles não concluiu o Ensino Médio. As mães têm o Ensino Médio completo, ou seja, a maioria dos nossos estudantes possui escolaridade superior a dos pais, o que pode ser um dos motivos para a família apoiá-los totalmente, pois muitos são os primeiros da família a ingressarem em um curso superior e, além disso, em uma universidade pública, tornando-se referência aos familiares.

Tabela 14 - Escolaridade dos Pais dos estudantes matriculados – 2009/2011

	2009		2011	
	F	%	f	%
Sem escolaridade	06	5,8	01	1,1
1ª a 4ª séries	18	17,3	20	22,5
5ª a 8ª séries	19	18,3	18	20,2
Ensino médio incompleto	10	9,6	08	9,0
Ensino médio completo	24	23,1	25	28,1
Ensino superior incompleto	04	3,8	01	1,1
Ensino superior completo	16	15,4	13	14,6
Pós-graduação (especialização, Mest, Dout.)	03	2,9	01	1,1
Não respondeu	04	3,8	02	2,2
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

/2011

	2009	2011
--	-------------	-------------

	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sem escolaridade	04	3,8	02	2,2
1ª a 4ª séries	21	20,2	18	20,2
5ª a 8ª séries	13	12,5	09	10,1
Ensino médio incompleto	09	8,7	06	6,7
Ensino médio completo	32	30,8	35	39,3
Ensino superior incompleto	07	6,7	07	7,9
Ensino superior completo	14	13,5	08	9,0
Pós-graduação (especialização, Mest, Dout.)	03	2,9	04	4,5
Não respondeu	01	1,0	-	-
Total	104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2009/2011.

5.5 Perfil dos participantes do Grupo de Discussão

Para a realização do grupo de discussão, convidamos os sujeitos da pesquisa tendo como critério reunir os ex-estudantes que estivessem atuando em diferentes níveis da Educação Básica (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), em estabelecimento público e particular, e estudantes de pós-graduação, atuantes em outras áreas da educação ou que ainda não atuaram.

Foram realizados dois grupos de discussão com esse público, formado por homens e mulheres, com predomínio do público feminino. A maior parte dos sujeitos tem menos de 30 anos e atua na educação recentemente (há um ou dois anos, mesmo tempo de formados), com exceção de um dos sujeitos que atua há mais tempo devido à formação no magistério (CEFAM).

Os grupos de discussão foram cruciais para o fechamento da pesquisa, apresentando-se como momentos riquíssimos de troca de opiniões.

De início, observamos os sujeitos um pouco tímidos, porém o clima de amizade e a gostosa sensação de “rever” os colegas foram perceptíveis desde que chegaram à sala para a reunião.

Na próxima unidade traremos os dados do questionário aplicado aos estudantes quando ainda eram alunos do curso de Pedagogia. Esses dados serão comparados com a conversa do grupo de discussão, a fim de captarmos as mudanças e o que ainda se mantém na concepção dos sujeitos.

6 DE ESTUDANTE A PROFESSOR: DE ESPECTADOR À ATOR DO DRAMA ESCOLAR

Depois de delinear o perfil dos nossos sujeitos, esta unidade tem como objetivo mostrar como o espectador e o ator concebem o drama escolar.

Para tanto, cabe apresentar os eixos que definem a análise. São eles:

Eixo 1 – Concepção de aluno;

Eixo 2 – Concepção de Ser Professor e Escola; e

Eixo 3 – Concepção da Formação Inicial: escolha do curso e avaliação da formação.

Além desses, outro aspecto a ser explicitado é o que designamos como “drama”. Segundo o site [Significados.com.br](http://www.significados.com.br)¹³:

Drama é uma palavra de origem grega que significa "ação". No teatro, o drama é a composição teatral que mistura elementos da comédia e da tragédia. É também uma designação do próprio teatro.

Um drama é um texto de ficção cuja história é caracterizada por um desenrolar de acontecimentos semelhantes aos da vida real. É um termo utilizado no cinema e televisão para classificar o gênero de filme, série, etc.

Neste sentido, denominamos de drama as *ações* escolares. Nossa pretensão é fazer o exercício de comparação sobre como os estudantes representavam a escola, os alunos, o ser professor e a formação inicial no início do curso e as representações sobre os mesmos temas ao final do curso e, atualmente, enquanto profissionais formados atuantes e não atuantes.

Os dados sobre as representações dos dramas dos atores escolares, no início e ao final do curso, foram coletados através da aplicação de questionários com questões abertas. Já as informações sobre a situação atual, enquanto profissionais da área, foram coletadas a partir da realização dos grupos de discussão.

Os questionários foram distribuídos a todos os estudantes presentes na sala de aula. Diferentemente ocorreu com os grupos de discussão, visto que selecionamos alguns sujeitos, entre eles *homens e mulheres, formados em 2011 e 2012*. Ademais, foram escolhidos sujeitos que atuam na rede pública e particular de ensino ou em outras instituições educacionais, não sendo a escola

¹³ Disponível em: <<http://www.significados.com.br/drama/>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

regular, sujeitos que não estão atuando e que continuaram a formação (pós-graduação) e aqueles que trabalham em instituições educacionais em função que não seja docente.

O exercício de comparação que pretendemos tem o intuito de evidenciar aquilo que o título desta unidade sugere - de estudante a professor, de espectador a ator ou, ainda, de “pedra à vidraça” - pois, como vamos apontar posteriormente as concepções, os olhares dos sujeitos se modificaram no decorrer do curso e com a entrada no universo profissional. Afora isso, o fazer parte do âmbito escolar/educacional, tornando-se membro responsável por essa instância, também contribui para a (re)construção dos argumentos e concepções acerca da escola, do aluno, do ser professor e da formação inicial.

6.1 Eixo 1 – Concepção de aluno

Este eixo é composto por três questões: “O que você acha dos alunos que frequentam a escola pública hoje?”, “O que você acha dos alunos que frequentam a escolar particular hoje?” e “Por que você acha que os alunos vão à escola?”. Essas perguntas fazem parte do questionário aplicado aos estudantes em 2009 e 2011. No grupo de discussão, a pergunta foi feita mais diretamente: “Vocês acham que há diferença entre os alunos do ensino público e os alunos do ensino privado?”.

Em relação à primeira pergunta “O que você acha dos alunos que frequentam a escola pública hoje?”, a análise de conteúdo, feita à luz de Bardin (1977), resultou na criação de oito categorias e respectivas justificativas, conforme demonstrado no quadro 1. Assim, como nas demais questões do questionário, os sujeitos responderam com apenas uma palavra ou frases curtas o que acham dos alunos de escolas públicas.

Nosso intuito não foi quantificar as respostas; ao contrário, buscamos identificar os aspectos-chave de cada uma delas. Seleccionamos, assim, algumas respostas que ilustram a concepção geral dos estudantes. Apresentamos abaixo o quadro com as oito categorias e as justificativas para melhor visualização.

Quadro 1 – Concepção dos estudantes acerca dos alunos de Escola Pública

Categoria	Justificativas
Os alunos são problemáticos	São desinteressados, desmotivados, despreocupados, menos capacitados, carentes, mal educados, não respeitam, indisciplinados, têm problemas emocionais, precisam de mais atenção, vão a escola por obrigação, desanimados, desestimulados.
Os alunos são bons	São normais, ótimos, querem aprender, precisam de apoio, são mais dedicados, são mais felizes, são inteligentes, são alunos que precisam de um ensino amplo e bom, muitas vezes prejudicados pelos que não querem aprender.
A escola pública é problemática	Não são bem preparados, são desrespeitados, professores não sabem trabalhar com as diferenças e realidade da escola pública, escola não dá oportunidade de aulas extras e plantões de dúvidas, não há uma boa base de ensino, professores desempenhados, cansam porque a escola não leva a nada.
Os alunos buscam na escola ascensão social/cultural	Veem na escola uma forma de melhorar de vida, de ser alguém na vida.
As famílias dos alunos causam os problemas	Sem apoio familiar, sem limites, os pais não dão educação e super protegem os filhos, não incentivam, as famílias são desestruturadas, as diversas realidades familiares desmotivam
As condições de vida dos alunos dificultam o aprendizado/comportamento	Vão a escola para se alimentar, não tem condições de pagar um ensino particular, são de classe baixa.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

A concepção que os estudantes, sujeitos da pesquisa, apresentavam, no início de sua formação, sobre os alunos que frequentam a escola pública está ancorada no conceito de “aluno-problema”. As respostas dos estudantes indicam uma concepção negativa sobre o aluno, sendo a 1ª categoria do quadro a mais recorrente dentre as respostas. Observe:

Sujeito 10 (2009): Falta de interesse e motivação por parte dos alunos.

Sujeito 11 (2009): Em geral se apresentam indisciplinados, sem interesse nas aulas, em ter uma participação ativa.

Sujeito 12 (2009): Em parte, uma falta de respeito com o professor e outra, a falta de interesse em aprender.

Sujeito 97 (2009): Hoje estão rebeldes, não estão se comprometendo com as aulas. (Pesquisa de campo, 2009).

A partir destas e das demais respostas da primeira categoria concluímos acerca da representação negativa que os estudantes, futuros professores, apresentam sobre o futuro aluno no início da formação inicial.

Um paradoxo importante a se destacar é que esses estudantes em início de formação são majoritariamente oriundos da escola pública, o que nos permite inferir que, embora ainda estejam em formação, partilham de representações negativas sobre os seus futuros alunos.

Quanto às demais categorias, elas não aparecem de forma tão recorrente nas respostas dos estudantes, apresentando-se mais como justificativas da primeira, ou seja, o aluno é considerado desinteressado devido à falta de estrutura da escola, ao despreparo dos professores, às condições de vida deles que os levam a frequentarem a escola pública por não terem condições de pagar uma particular, entre outras afirmações. Exemplos:

Sujeito 02 (2009): Pra falar bem a verdade eu nem sei mais o que pensar a respeito disso. Não sei se essa “bagunça” toda da escola pública hoje é culpa dos alunos, professores, pais ou Estado. Mas vejo que os alunos são desinteressados e despreocupados com a sua própria educação.

Sujeito 07 (2009): Acho que são bons, tem que ser apoiados e lógico tem que haver esforço da parte deles. Alguns não tão nem ai pra escola, estão lá por obrigação ou até mesmo pela merenda.

Sujeito 16 (2009): Os alunos estão cada dia mais desinteressados e muitas vezes é o próprio professor que não sabe como trabalhar. Há uma minoria que se empenha nos estudos pensando futuramente.

Sujeito 98 (2009): rebeldes, falta educação da família e falta de interesse.

Sujeito 99: Acho-os desinteressados e de difícil alcance, uma vez que o problema não está só na educação, mas sim na família, sociedade e etc. (Pesquisa de campo 2009)

A segunda e a quarta categorias diferem muito pouco, de modo que podemos considerá-las complementares, pois, embora não sejam recorrentes,

são respostas que buscam não generalizar, isto é, afirmativas como a do sujeito 7, citado acima, que indica que há alunos bons e alunos ruins. Aqueles que são bons precisariam de apoio e de uma educação de qualidade, visto que buscam uma vida melhor, “querem melhorar de vida”.

Nesse mesmo tópico, outro aspecto relevante é que alguns sujeitos apontam que os bons alunos são prejudicados pelos maus:

Sujeito 04 (2009): Acho que são os que mais necessitam de uma boa educação escolar, para terem um bom futuro.

Sujeito 06 (2009): Muitos vão, só por ir, não tem mesmo interesse em estudar. Outros vão porque não tem condições de pagar uma escola particular e, se esforçam para aprender na pública e conseguir ser alguém na vida, um dia.

Sujeito 68 (2009): Depende do aluno, não dá pra generalizar, existem bons alunos, interessados tanto na rede pública quanto na particular, e, maus alunos desinteressados também.

Sujeito 78 (2009): Acredito que eles enxergam a escola como um meio de alterar sua qualidade de vida e condição social. (Pesquisa e campo 2009)

Diante do exposto e da análise dos dados, podemos constatar que, no início da formação inicial, os estudantes do curso de Pedagogia, enquanto espectadores do ambiente escolar, com olhares externos, concebem a figura do aluno de escola pública como aquele que é desinteressado, desmotivado, mal educado, com condições de vida precárias, vítimas da falta de oportunidades e privilégios. Consideram, ainda, que esses alunos não são “alguém na vida”, mas que, se a escola e o professor se comprometerem, eles poderão mudar as suas condições e tornarem-se “alguém” um dia.

Ao reaplicarmos os questionários a esses estudantes, em 2011, quando estavam nos últimos anos do curso de Pedagogia, constatamos que, no decorrer da graduação, a concepção de “aluno” foi reconstruída, reformulada ou, ainda, o ângulo, o foco do olhar foi redirecionado. Se, no início do curso, 60% dos estudantes enxergavam os futuros alunos como “problemas”, ou seja, desinteressados, que não querem aprender e estão na escola por estar; ao final do curso, essa concepção aparece de forma muito peculiar e tímida, sendo poucos os sujeitos que ainda apontam esses adjetivos aos alunos.

Ao analisarmos a questão, identificamos uma concepção do aluno enquanto vítima: vítima da sociedade, vítima de um sistema educacional que não cumpre com seus deveres, vítima da desigualdade social que não permite que eles consigam pagar uma escola particular que ofereça um ensino de qualidade etc.

Percebemos que, após os sujeitos terem passado pela experiência do estágio supervisionado - ainda que deficiente - e terem se aprofundado na literatura educacional, a representação acerca do aluno modificou-se no sentido de que eles reconhecem que os alunos são sujeitos diversificados e mais, sujeitos de direito, o que configura um dado importante.

Através da categorização das respostas, foi possível concluir, portanto, que, quando perguntamos aos estudantes “o que eles acham dos alunos da escola pública”, além de responderem quem são esses alunos, eles também respondem o que significa, para eles, a escola pública.

O que queremos explicitar é que, ao final da formação inicial, os nossos sujeitos concebem que os alunos da escola pública são bons alunos, capazes de aprender, mas que precisam de estímulos. Além disso, consideram que é preciso que os direitos dos alunos à educação sejam respeitados, pois eles não têm cobrança e acompanhamento familiar, suas condições de vida são precárias e que, por essa razão, não podem pagar por uma escola que ofereça um ensino de qualidade. Sendo assim, a única oportunidade que possuem é a escola pública.

Diante disso, apontam que os professores e toda a equipe escolar devem estar comprometidos com a educação deles, haja vista que a desmotivação e o desinteresse desses alunos decorrem da inadequação da escola a seus interesses.

Ressaltamos, porém, que há ainda respondentes que consideram os alunos como “problemas”. Há, também, aqueles que afirmam que existem os bons alunos e os que são desinteressados e não se preocupam com o futuro e com a educação.

Selecionamos algumas respostas que melhor ilustram nossa análise:

Sujeito 40 (2011): mal compreendidos, mal interpretados e ainda assim, toda uma estrutura que alimenta as pesquisas nas

universidades, órgãos do governo, etc. Acho que a maioria deles, não sabe o porquê de estarem lá e para que, não gostam e não tem interesse pela escola, porque esta é inadequada aos seus interesses.

Sujeito 34 (2011): Precisam de mais estímulos e significados para continuar estudando.

Sujeito 15 (2011): São crianças diversas... De diversas etnias, condições financeiras, com ou sem necessidades especiais... Enfim são crianças!

Sujeito 87 (2011): vemos que muitos alunos não têm como contar com a atenção devido a sua educação, muitos não têm quem olhe ou pergunte se quer o que estão aprendendo, percebe-se uma insegurança na maioria, eu diria.

Sujeito 77 (2011): São alunos, que em sua maioria, tem os seus direito de educação alienado. Muitos se desinteressam e abandonam os estudos. Infelizmente, alguns só têm passado pelas carteias escolares sem de fato aprenderem. O ambiente e o espaço são comumente negligenciados.

Sujeito 76 (2011): A escola pública para muitas crianças representam a única possibilidade de encontrarem uma expectativa de vida melhor para o futuro. Porém, infelizmente, estão em desvantagem em relação aos alunos da rede particular. (Pesquisa de campo, 2011).

Diante disso, verificamos que a formação inicial contribuiu para um redirecionamento do olhar que esses estudantes tinham sobre o aluno de escola pública. Todavia, constatamos, também, que eles passam a conceber a escola, a equipe escolar, os professores e o sistema como “problema”, desempenhando o papel de “pedra”. Essa tendência ficará mais nítida no Eixo 3 – Ser professor, onde percebemos que eles trazem a responsabilidade da educação geral das crianças para si.

Diante dessas conclusões, a dúvida que permanecia era: atualmente, enquanto professores, essas concepções permaneceram ou modificaram-se?

Para a segunda pergunta “O que você acha dos alunos que frequentam a escola particular hoje?, que compõe o Eixo1,” realizamos a seguinte categorização:

Quadro 2 - Concepção dos estudantes acerca dos alunos de Escola Particular

CATEGORIA	JUSTIFICATIVAS
Os alunos bons	Interessados, motivados, estimulados, comprometidos com a própria educação e futuro, gostam da escola que estudam, gostam de estudar, mais capacitados, mais preparados.
Os alunos ruins	Não valorizam os estudos, a oportunidade e esforço dos pais, são capitalistas, sem limites, sem educação, descomprometidos, acham que podem comprar tudo, acham que o futuro está garantido.
Família	Família presente, pais preocupados com a educação dos filhos, incentivadores, pressionam, exigentes.
Condições sociais e econômicas	Vida mais confortável, maior acesso à cultura diversificada, tecnologias, estrutura e padrão de vida elevado.
Estrutura escolar	Estrutura física de qualidade, ensino qualificado, professores comprometidos, oferecimento de aulas de reforço e plantão de dúvidas, aulas extra, mais exigente e rígida, preparam para o vestibular

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Podemos constatar que, em 2009, houve maior incidência de respostas que indicam que os alunos são mais interessados (1ª categoria), mais disciplinados e comprometidos com a educação e com o futuro, o que se justificaria pelo contexto familiar, pelas condições sociais e econômicas e pela estrutura da escola. Dessa forma, os estudantes investigados afirmam que os pais são mais presentes e exigente e que a escola, além de ser exigente, conta com uma infraestrutura de qualidade, profissionais dedicados e ensino qualificado. Apontam, ainda, que os alunos da escola particular contam com melhores condições de vida, têm mais acesso a tecnologias e a eventos culturais, entre outras possibilidades de cultura.

Outro aspecto que verificamos é a forte incidência de respostas que indicam a concepção de que os alunos da escola particular são egocêntricos e mimados, não valorizam a oportunidade que possuem e são obrigados pelos pais e pela escola a fazerem o que não querem, para atingirem as melhores colocações no vestibular.

Poucos sujeitos afirmaram que há os bons alunos e os ruins, os disciplinados e os indisciplinados. Abaixo, algumas respostas:

Sujeito 69 (2009): idiotas por opção, superficialistas, indiferentes a realidade brasileira, egocêntricos, se acham como todos os jovens na escola ou em qualquer grupo.

Sujeito 80 (2009): Alguns são obrigados a estarem lá por imposição de seus pais. A escola particular cobra mais e como os pais estão pagando, eles tem um interesse maior sobre a aprendizagem de seus filhos, participando um pouco mais da vida escolar de seu filho ou cobrando-lhe mais.

Sujeito 93 (2009): Pensam mais no futuro, em uma carreira... Fazem as coisas com mais seriedade.

Sujeito 98 (2009): Mais orientados pela família na busca de melhores oportunidades. (Pesquisa de campo, 2009).

Um ponto importante a destacar é que em momento algum perguntamos se, para eles, havia diferença ou não entre os alunos da escola pública e os alunos da escola particular. Porém, muitos deles já responderam procurando apontar as diferenças existentes ou não em sua opinião.

Em 2011, quando reaplicado o questionário, diferentemente do que aconteceu com a concepção dos alunos de escola pública, em que houve uma mudança significativa no decorrer do processo formativo; no caso da concepção dos estudantes sobre os alunos de escola particular, notamos que o que fora antes constatado se mantivera. Apenas um número irrisório de sujeitos apontou que se tratavam de sujeitos de direitos, diversificados e singulares.

Manteve-se ainda a concepção segundo a qual alunos os alunos da escola particular seriam mais interessados e motivados, com apoio dos pais, uma condição social e econômica privilegiada e uma escola de qualidade e bem estruturada. Nas demais concepções, permaneceu a ideia de que seriam alunos mimados e que não valorizam o que possuíam.

E atualmente? Formados há 1 ou 2 anos, alguns atuando na rede pública, outros na rede particular e outros ainda em segmentos diversos da escola, em instituições de ensino que não a escola regular ou que ainda não atuavam, como esses sujeitos, antes estudantes e hoje profissionais, veem os alunos? Se antes o olhar era de espectador, como é o olhar no papel de ator?

Com o intuito de fazer essa comparação, a relação “Antes e Depois”, convidamos alguns sujeitos para participarem do Grupo de Discussão, onde seguimos um roteiro com as mesmas questões do questionário, porém elaboradas de forma mais direta. As perguntas relacionadas ao que eles acham dos alunos foram duas: “Como são/serão seus alunos?” e “Vocês acham que há diferença entre os alunos do ensino público e do ensino privado?”.

Com o Grupo de Discussão, notamos que os sujeitos já não avaliam os alunos como desinteressados, “que não querem nada com nada”. Entre os sujeitos que ainda estão estudando, encontramos um discurso mais formal e político: “sujeitos de direitos”. Já entre os que estão atuando, verificamos um olhar mais real: além de considerarem os alunos como sujeitos de direitos, veem-nos como sujeitos individuais, com necessidades e ideias diferentes, que vivem em contextos diferentes; enfim, um público diversificado com o qual é preciso “aprender a lidar”.

Em rápida consulta ao significado da palavra lidar, encontramos as seguintes definições:

Lutar; tomar parte em combates, lutas. Trabalhar. Sustentar combate moral: lidar com ódios acirrados. Esforçar-se, trabalhar com afã. Dar combate a; reftar. Lidar um touro, corrê-lo na arena, farpeá-lo¹⁴.

A expressão sugere que “aprender a lidar” significa aprender a lutar, a combater e a esforçar-se diante de situações adversas.

Contudo, há uma forte preocupação com o que é externo à sala de aula. Assim, o problema não seria o aluno, nem o “seu” papel enquanto professor, mas a dificuldade estaria relacionada aos familiares e ao sistema. Nesse sentido, alguns sujeitos que afirmaram: “o meu trabalho, a minha parte, eu dou conta, o duro é o contexto que ele vive fora da escola, será que os pais incentivam”?

Quanto à diferença entre os alunos de escola pública e os da escola particular, observamos certo conflito nas ideias: sujeitos que não atuam diretamente em sala de aula, acreditam ter uma diferença na questão da

¹⁴ Disponível em <<http://www.dicio.com.br/lidar/>>. Acesso em: 6 jun. 2013.

cobrança exercida pelos pais, que seriam mais presentes na escola particular do que na pública.

Aqueles que atuam em sala de aula defendem a posição de que os problemas são os mesmos e há dificuldades em ambas as escolas, uma vez que criança é criança em qualquer lugar. Segundo eles, o que diferencia é o contexto social e econômico, a forma de lidar com as dificuldades e o conhecimento e a cultura que envolvem os alunos da escola particular (pais mais estudados, maiores conhecimentos culturais).

Em geral, os sujeitos consideraram que as diferenças estão fortemente ligadas à questão social e econômica, como afirmou o sujeito A¹⁵: “Na escola particular os alunos têm uma maior proximidade cultural e econômica, não possuem as mesmas coisas, mas conhecem, enquanto na pública há uma disparidade, uns com muito outros sem nada”.

Sobre a questão da ausência dos pais e a cobrança e incentivo, concordam que este é um dado presente em ambas as escolas e defendem que há pais humildes e sem estudo que incentivam os filhos. Apesar desse ponto de vista, o tema foi bastante debatido devido à concepção dos estudantes ainda não atuantes que defendiam a existência de uma diferença entre os alunos da escola particular e pública em oposição aos sujeitos que atuam na escola particular e relatam a realidade que enfrentam com a ausência familiar. Neste momento do grupo de discussão, observamos claramente aquilo que Moscovici (1978) chamava a atenção sobre a manutenção da identidade e da diferença:

A noção de não contradição tem por base fundamental a necessidade de um entendimento social”. Essa explicação sociológica faz do consenso coletivo uma condição do pensamento coerente. Malgrado os inconvenientes provavelmente inerentes à existência em comum, nenhum indivíduo, nenhum grupo, pode romper de maneira duradoura o vínculo social. A **unidade** é mais essencial e mais real do que o consenso, que é apenas uma fase em que as partes anuem de modo a não se colocar em contradição. (MOSCOVICI, 1978, p. 270, grifo nosso).

¹⁵A nomenclatura dos sujeitos foi modificada, pois nos referimos a partir de agora aos sujeitos que participaram do grupo de discussão.

No tocante à diferença entre os alunos, outra questão levantada pelos estudantes diz respeito à diversidade de objetivos da escola (a particular visaria os *rankings*) e às formas de atuação dos professores, pois, segundo os sujeitos da pesquisa, há professores que, na particular, trabalham de uma forma e, na pública, não cumprem com os seus deveres. A esse respeito, o sujeito F afirma: “[...] há esse dualismo na educação, educação para elite e para a classe trabalhadora, sendo que a elite ocupará os grandes cargos futuramente”.

Pudemos constatar que, para os sujeitos, não existe diferença entre os alunos; esta estaria no contexto social, econômico e familiar que a criança está inserida bem como na estrutura da escola. Em síntese, o que difere são as diferentes oportunidades que as pessoas têm.

Com base nessa comparação, concluímos que as mudanças se deram com relação à concepção de aluno - de desinteressados a “normais” -, sendo que as justificativas utilizadas para explicar o baixo rendimento e a falta de comprometimento permaneceram as mesmas, remetendo ao contexto social e econômico.

Segundo a Teoria das Representações Sociais, verificamos que as informações acerca do objeto das representações - no caso, o aluno - passaram por uma triagem em função dos condicionantes culturais, o que Alves-Mazzotti (2008) cita ao definir o processo de objetivação. Mantém-se, porém, o núcleo figurativo, do aluno como prejudicado.

6.2 Eixo 2: Concepção do Ser professor e de Escola

Este segundo eixo é composto pelas questões do questionário: “Por que os alunos vão à escola”?, “Ser professor é...” e “Como você acha que deve ser seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?”. Outra questão também foi analisada neste eixo, porém ela teve um alto índice de respostas em branco fazendo com que a usássemos apenas como suporte para a análise, não sendo possível categorizá-la como as demais. A questão foi a seguinte: “Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula,

o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?”.

No grupo de discussão, as perguntas foram: “O que é ser professor?”, “Em sua opinião quais são os papéis fundamentais a serem desempenhados pelo professor?”, “Você tem/terá dificuldades para ser professor?” e “Qual a sua opinião sobre a escola hoje?”.

A análise desse tópico foi surpreendente e, ao mesmo tempo, penosa, visto que, a princípio, percebemos um leque de respostas diferentes e que, por vezes, não respondiam à pergunta que fora feita.

Nesse momento, a pré-análise e a exploração do material propostas por Bardin (1977) foram essenciais. O contato com o questionário foi muito importante no sentido de buscar outras respostas do sujeito, bem como avaliar se a resposta dada era de sujeitos do sexo feminino ou masculino, com algum tipo de experiência ou não na área educacional, entre outras. Esse contato permitiu-nos conhecer quem eram os sujeitos (homem ou mulher, solteiro, casado, idade etc.) e comparar as demais questões abertas.

Essa exploração foi crucial para a análise e consequentes “conclusões”, uma vez que traduz o exercício de fazer os dados “falarem”, atividade que nos foi bastante fatigosa, visto que a primeira impressão foi a de que as respostas eram todas inadequadas.

A partir da questão “Por que você acha que os alunos vão à escola?”, construímos um quadro com 8 categorias, apresentadas da seguinte maneira:

Quadro 3 - Concepção dos estudantes sobre os motivos que levam os alunos a frequentarem a escola

CATEGORIAS	JUSTIFICATIVAS
Vão à escola por obrigação	São obrigados pelos pais, é “colocado” na cabeça deles que pra melhorar de vida, “ser alguém” na vida, pra terem um futuro melhor DEVEM ir à escola.
Vão à escola para aprender	Porque querem aprender, estão interessados em aprender mais, ter um futuro melhor.
Vão à escola para socializar-se	Para interagir, brincar, conversar, conhecer novos amigos, passar tempo.
Vão à escola para alimentar-se	(merenda escolar)
Vão à escola porque gostam	Gostam da escola, acham legal.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.]

Nessa categorização, aparece a subcategoria “melhorar de vida” e “futuro melhor” comparece em duas categorias “obrigação” e “aprender”. Apesar de ser o mesmo termo, identificamos que a justificativa e o sentido atribuído a ele são distintos. Na primeira categoria **por obrigação**, a concepção central é a de que os alunos são obrigados (pela família, pela sociedade etc.) a irem à escola, pois se não forem não serão “alguém na vida”; enquanto que, na segunda categoria **para aprender**, a concepção trazida pelos sujeitos refere-se à consciência dos alunos de que precisam aprender - e eles querem aprender. Portanto, defendem a diferença entre o “ser embutido na ‘cabeça’ da criança a obrigatoriedade da escola para ‘ser alguém na vida’” e a “consciência (própria de cada aluno) em relação à importância da escola”.

Na análise dessa questão, alguns fatores nos chamaram a atenção e impressionaram-nos: o primeiro fator marcante é em relação a uma concepção não generalista, quando perguntado: “Por que você acha que os alunos vão à escola?”. Diferentemente do que aconteceu em relação à concepção dos alunos de escola pública, em que constatamos uma representação fortemente ancorada em pressupostos negativos (desinteressados, desmotivados), nesta questão, notamos que a concepção dos estudantes é a de que há os alunos que vão à escola para aprender, aqueles que vão para brincar e os que vão porque são obrigados. Esses são os três motivos centrais que comparecem nas respostas, sendo que as demais categorias (gostar, alimentar, e inclusive as respostas inadequadas e respostas em branco) foram muito pouco apontadas.

No entanto, apesar dos sujeitos apresentarem essa concepção não generalista, identificamos que os estudantes, futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, concebem que, apesar de haver alunos que vão à escola porque querem e outros que não querem aprender, a grande maioria deles não está interessada em aprender e vê os estudos como obrigação. Para eles, os pais e a sociedade obrigam os filhos a frequentarem a escola como garantia de um “futuro/vida melhor”.

Além disso, consideram que muitos vão à escola para brincar, interagir e socializar-se com os colegas; apenas a minoria visa aprender, pois “almejam melhores condições de vida, futuro melhor”. Todavia, apontam, ainda, que essa minoria é prejudicada pela “falta de vontade” dos demais.

Algumas respostas foram destacadas para expressar a concepção dos estudantes:

Sujeito 16 (2009): Hoje em dia os alunos não valorizam muito a educação que recebem na escola. Vão, por vezes, obrigados ou pelo simples fato de terem que estudar.

Sujeito 1 (2009): Para encontrar-se com os amigos, poucos para aprender.

Sujeito 18 (2009): Alguns para aprender, outros por obrigação.

Sujeito 25 (2009): Pra tudo, menos pra estudar. Pra passear, conversar, fugir da realidade familiar, porque são obrigados... Claro que existem exceções.

Sujeito 40 (2009): Primeiramente porque são obrigados e porque querem ser inteligentes e bem sucedidos no futuro.

Sujeito 78 (2009): Pois veem na escola um meio de alterarem sua condição social. (Pesquisa de campo, 2009).

Ao final do curso, quando os mesmos sujeitos responderam novamente ao questionário, identificamos que sua concepção em relação ao “Por que os alunos vão escola?” não sofreu muitas alterações, o que possibilitou utilizar o mesmo quadro de categorias para a realização das análises. Os estudantes, “quase professores” continuaram a afirmar que há os alunos que vão à escola para aprender, porém a grande maioria vai apenas por obrigação e para brincar.

Notamos que, no início do curso, a frequência de respostas dos sujeitos na primeira e na segunda categorias foi o mesmo, seguida da frequência um pouco menor da terceira categoria, o que nos levou a perceber que a maioria dos estudantes concebia que os alunos vão à escola sem o intuito de aprender (categoria 1 + categoria 3).

Ao final do curso, porém, constatamos que a frequência de respostas na segunda categoria, que apresentara grande incidência no início do curso, foi muito menor em relação à primeira categoria.

Analisando o todo, identificamos que é quase unânime, entre os sujeitos, que há alunos que vão à escola por obrigação e outros que vão para brincar; somente alguns estudantes, menos da metade, afirmaram que existem alunos que se dirigem à escola para aprender.

Portanto, estudantes de Pedagogia da FCT/UNESP iniciam o curso e formam-se tendo a concepção de que seus futuros alunos, o seu público-alvo, os “sujeitos” com quem lidarão diariamente em seu futuro espaço de trabalho, estão na escola por obrigação, para brincar, e somente alguns para realmente estudar. Diante disso, consideramos pertinente discutir, neste mesmo tópico, o que é ser professor e qual o seu papel diante dos alunos que estão na escola hoje, uma vez que notamos essas contradições.

A questão “Para mim, ser professor é...” teve por objetivo incentivar os estudantes a completarem a frase. A partir das respostas dos sujeitos, criamos o seguinte quadro para análise:

Quadro 4 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2009) sobre ser professor.

CATEGORIAS	JUSTIFICATIVAS
Aspectos relacionados a sentimentos de satisfação.	Gratificante, maravilhoso, privilégio, honra, importante.
Aspectos relacionados à doação	Doar-se, dedicação, amar, gostar, é um dom, ajudar, paciência.
Aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos	Transmitir conhecimentos, conteúdos, “fazer” aprender.
Aspectos relacionados à responsabilidade de transformação social	Esperança de melhorar o mundo, educar para um mundo melhor, influenciar pessoas.
Aspectos relacionados à troca de experiências	Ensinar e aprender.
Aspectos relacionados a educador-modelo	Educador, exemplo, espelho.
Aspectos relacionados ao comprometimento	Comprometido, responsável

Aspectos relacionados às dificuldades	Desafio, cansativo, difícil, complicado, sem reconhecimento.
---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

A análise dessa questão foi bastante conflituosa, visto que já não há maior incidência em uma única categoria - ou duas ou três mais recorrentes -, como aconteceu nas questões anteriores. A diversidade de respostas foi grande. Assim, no exercício de olhar além, de “ouvir” os dados, o que nos chamou a atenção foi o fato de não haver respostas com o real “ofício” do professor. Ou seja, entre as categorias construídas, não há nenhuma que expresse o que de fato é ser professor. Observamos, nas respostas dos sujeitos, aspectos relacionados a sentimentos e idealizações, mas nenhum aspecto profissional.

Apesar da frequência de respostas ser bastante dividida, verificamos que elas se complementam. Na primeira categoria, a mais recorrente, relacionada aos aspectos sentimentais, os sujeitos afirmam que ser professor é gratificante, maravilhoso, um privilégio. Em segundo lugar, em número de incidência, tem-se a quarta categoria que se refere aos aspectos de transformação social; nesta, os sujeitos indicam que ser professor é poder transformar realidades e ajudar na mudança da sociedade. Na sequência, com a mesma frequência entre elas, encontram-se as categorias relacionadas aos aspectos de doação e transmissão de conhecimento, em que os estudantes assinalam que ser professor é amar o que faz, ser dedicado e transmitir conteúdo, fazendo com que os alunos aprendam. Além dessas duas, as categorias relacionadas à troca de experiências, que explicitam que ser professor é ensinar e aprender, ser um educador, ser exemplo, também tiveram a mesma frequência. As demais categorias “dificuldades” e “responsabilidade” tiveram frequência inferior.

Diante dessas respostas, nos questionamos: afinal, para os estudantes, o que é ser professor? Quais as conclusões que esses dados nos trazem?

A partir da releitura das respostas e analisando o conjunto do questionário, concluímos que os estudantes do curso de Pedagogia da FCT/UNESP, ao iniciarem a formação inicial, desconheciam a profissão

docente em seu sentido real. Desse modo, concebiam a profissão como algo divino, ancorado em sentimentos de satisfação do “ego”, “a profissão mais importante”, “nobre”, “privilegiada” e, ainda, ancorada na responsabilidade de mudança social. Selecionamos algumas respostas que ilustram essa concepção:

Sujeito 86 (2009): É uma dádiva de Deus. É poder compartilhar conhecimentos, experiências... Contribuir para a transformação de um indivíduo por meio da educação.

Sujeito 92 (2009): Uma oportunidade de influenciar pessoas.

Sujeito 69 (2009): É colaborar com a mudança das pessoas e da sociedade.

Sujeito 68 (2009): Uma grande honra, pois é ter a responsabilidade de ensinar, instruir, educar.

Sujeito 93 (2009): Algo extraordinário, onde poderei ajudar a formar cidadãos e conceitos diferentes. (Pesquisa de campo, 2009).

Para complementar essa abordagem, propusemos a seguinte questão: “Como você acha que deve ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?”. Para a análise dessa questão construímos o seguinte quadro de categorização:

Quadro 5 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2009) acerca do papel do professor com os alunos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Interação: professor-aluno	Incentivador, orientador, guia, motivador, aquele que ajuda, mediador, despertar o interesse.
Papel social	Contribuí para a formação ampla do aluno auxiliando na construção do futuro e transformação do ensino.
Transmissão de conhecimentos	Ensinar, transferir, passar conhecimento.
Intermediário	Não abandona o papel de transmissor do conhecimento, mas não se restringe a isso, papel de desenvolver o senso crítico.
Dedicado	Comprometido,

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Com base nessa análise, verificamos que os estudantes, no início da formação inicial, não possuem o conhecimento e o esclarecimento do papel e da função do profissional docente. Do quadro de categorias construído e apresentado acima, a primeira categoria foi a mais recorrente, tendo uma diferença de mais de 40% em relação às demais categorias, que não chegaram a 15% de frequência cada.

Os estudantes afirmaram que o papel do professor é o de incentivador, aquele que ajuda, desperta o interesse, mediador, instrutor.

Analisando as questões e comparando-as com as demais respostas, percebemos que a representação social que os alunos têm de “ser professor” está ancorada na ideia de professor-orientador, professor-guia. Esta questão complementa a anterior, em que os sujeitos afirmam que ser professor é gratificante, pois se tem a responsabilidade de transformar a sociedade, o mundo e a vida das pessoas.

Traçando um paralelo entre as duas questões, compreendemos que os estudantes acreditam ser papel do professor orientar e guiar, pois acreditam que este seja o caminho para a transformação social, ou seja, para cumprir o “meu papel”, é preciso orientar os alunos para a vida.

Quando cursávamos a graduação e desenvolvíamos o Projeto de Iniciação Científica, questões como essas nos intrigavam, configurando um dos motivos para a construção da presente pesquisa de mestrado e que, por sua vez, deu título a esta dissertação: “A formação inicial contribui para a construção da Identidade Profissional”? Ao final do curso essas representações sociais foram reelaboradas, reconstruídas?

Ao reaplicarmos os questionários em 2011, foi possível utilizarmos o mesmo quadro de categorização para a análise dos dados:

Quadro 6 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2011) sobre ser professor

CATEGORIAS	JUSTIFICATIVAS
Aspectos relacionados a sentimentos de satisfação.	Gratificante, maravilhoso, privilégio, honra, importante.
Aspectos relacionados à doação	Doar-se, dedicação, amar, gostar, é um dom, ajudar, paciência.
Aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos	Transmitir conhecimentos, conteúdos, “fazer” aprender.

Aspectos relacionados à responsabilidade de transformação social	Esperança de melhorar o mundo, educar para um mundo melhor, influenciar pessoas.
Aspectos relacionados à troca de experiências	Ensinar e aprender.
Aspectos relacionados a educador-modelo	Educador, exemplo, espelho.
Aspectos relacionados ao comprometimento	Comprometido, responsável
Aspectos relacionados às dificuldades	Desafio, cansativo, difícil, complicado, sem reconhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Assim como no início do curso, essa questão continua a ter respostas bem divididas, não havendo categoria recorrente. Percebemos, porém, como ocorrera na análise dos dados de 2009, uma complementação entre as respostas. As categorias 1 e 4 também permanecem como as mais recorrentes, seguidas da categoria 3.

Frente aos dados apresentados, constatamos que as representações sociais dos estudantes sobre ser professor estão fortemente atreladas à responsabilidade de transformação social e mudança, o que faz o trabalho docente ser considerado “essencial”, “gratificante”, “recompensador” e, até mesmo, ser necessário “dom para realizar uma tarefa tão importante”.

A análise abrangente dos dados da pesquisa e seu aprofundamento levaram-nos a inferir que os sujeitos, em suas respostas, buscam autoafirmação ou, ainda, dar significado à profissão docente. Embora a frequência não tenha sido tão significativa, houve sujeitos que apontaram que ser professor é “ganhar mal, ficar doente, ser desvalorizado”.

Pensando que os estudantes afirmam que os alunos vão à escola por obrigação, fizemos o seguinte raciocínio: Se os alunos não estão na escola para aprender e não querem aprender, logo o trabalho docente (ensinar) não tem sentido; afinal, como ensinar a quem não quer?

Diante desse quadro, coloca-se o papel do professor como aquele que é capaz de mudar essa realidade, transformar essas vidas, orientá-las e guiá-las para enxergarem a importância e a necessidade da educação? E se atingirem tal propósito, o trabalho docente tornar-se-á, então, significativo, essencial, a base da vida e recompensador?

Seguindo essa linha de raciocínio e indagações, chegamos à conclusão de que a representação social dos estudantes do curso de Pedagogia sobre o ser professor está fortemente ancorada à necessidade de atribuir um significado à profissão, um sentido.

Esse caráter de responsabilidade social atribuído ao professor, visto como um guia, alguém capaz de mudar realidades, é confirmado quando analisamos a questão sobre o papel docente, em que utilizamos o mesmo quadro de categorização feito para a análise da primeira fase da pesquisa.

Quadro 7 - Concepção dos estudantes (matriculados em 2011) acerca do papel do professor com os alunos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Interação: professor-aluno	Incentivador, orientador, guia, motivador, aquele que ajuda, mediador, despertar o interesse.
Papel social	Contribui para a formação ampla do aluno auxiliando na construção do futuro e transformação do ensino.
Transmissão de conhecimentos	Ensinar, transferir, passar conhecimento.
Intermediário	Não abandona o papel de transmissor do conhecimento, mas não se restringe a isso, papel de desenvolver o senso crítico.
Dedicado	Comprometido.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Ao final do curso, ao serem interrogados sobre “Como você acha que deva ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?”, identificamos a concepção relacionada à primeira categoria “interação professor-aluno” como a mais recorrente. Os sujeitos afirmaram que o papel do professor é conhecer as diferentes realidades, compreender os alunos e incentivá-los, orientando-os para a vida.

As demais categorias receberam um número muito irrisório de respostas. Entretanto, verificamos que os sujeitos cujas respostas se enquadram na primeira categoria não descartam que o professor deva ser responsável e comprometido, transmitir o conhecimento, como se tais requisitos fossem consequência do papel central do docente que, na visão dos estudantes, é interagir com os alunos e orientá-los para assim transformarem o ensino e construir um futuro. A esse respeito, selecionamos algumas respostas:

Sujeito 06 (2011): Acredito que tenho o papel de ser ética, e conhecer a realidade de cada aluno, para melhor entendê-los e juntos formamos um conhecimento.

Sujeito 55 (2011): É mais fácil trabalhar com criança, cativar e prender a atenção das crianças é a coisa mais importante.

Sujeito 71 (2011): Intervir de maneira que os leve a refletir na relação que existe entre o ensino e a vida, a sociedade.

Sujeito 72 (2011): Estimulantes. Orientadores (na importância do estudo para a vida de cada um).

Sujeito 79 (2011): Um professor aberto que converse com os alunos, pense com eles e os ajude em seus conflitos, também bastante ético. (Pesquisa de campo, 2011).

Diante dessas respostas que foram exemplificadas, observamos que, para os estudantes, o papel do professor é cativar o aluno, ser capaz de lhe mostrar o que é “melhor”, orientando-o. Parece-nos, assim, que há uma inversão: os aspectos periféricos do papel do professor são tomados como centrais na concepção dos alunos e vice-versa. Tal posicionamento também fica evidente quando perguntado a eles: “Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante o seu curso de Licenciatura?”. Para essa questão houve uma grande incidência de respostas em branco. Todavia, entre os sujeitos que responderam, a maioria apontou a disciplina de Psicologia e o “ensino” de como lidar com as crianças, suas dificuldades e diferenças e o aspecto emocional como os mais importantes. Já os apontamentos relativos às metodologias tiveram recorrência mínima.

Com o grupo de discussão, realizado em 2013, nossa intenção foi verificar se as concepções encontradas anteriormente continuavam centrais, pois notamos que o curso, em seu decorrer, pouco contribuiu para a (re)construção da representação social que eles tinham no início da formação. Nossa dúvida, portanto, era se a prática teria conseguido fazer com que esses sujeitos reformulassem suas concepções anteriores.

Para tanto, fizemos 3 perguntas relativas “ao ser professor”, aos “papeis do professor” e às “possíveis dificuldades que tinham ou poderiam vir a

ter enquanto professores”. A outra questão era relacionada à escola: “qual a opinião deles sobre a escola hoje”?

No primeiro grupo de discussão, a questão foi tratada de forma mais idealista, com destaque para os **aspectos ligados à responsabilidade e comprometimento**: espelho de identificação. Portanto, mais do que compromisso com conteúdo, enfatiza-se o compromisso e a responsabilidade com as atitudes (falar corretamente e ter postura de professor) e com o auxílio na “construção de vidas” com identidade própria. Além disso, foram destacados **aspectos sentimentais**: realização pessoal e de um sonho, gratificante, apaixonante, não fazer distinção entre as crianças, elas nos motivam a não desistir. Muito timidamente, destacaram a dificuldade em “remar” contra o sistema e da importância da teoria para embasar a prática e fornecer argumentos.

No segundo grupo, houve uma maior discussão. Os sujeitos indicaram **aspectos ligados à complexidade de tarefas**: o professor precisa trabalhar com a especificidade de cada aluno, sua individualidade, o que traduz uma tarefa complexa, pois, além da especificidade de aprendizagem, existe a carga emocional e afetiva dos alunos.

Um segundo **aspecto mencionado foi em relação à responsabilidade e comprometimento, no sentido do compromisso com a transformação**: consideram como papel do professor direcionar e auxiliar a mudança de condição em que os alunos se encontram, com compromisso ético e político, reconhecendo-se como classe de trabalhadores para lutar pela transformação da realidade.

O terceiro **aspecto está atrelado ao domínio de conteúdos**. Os sujeitos entendem que o papel do professor está relacionado ao domínio dos conteúdos, com a consciência de que não vai “dar conta de tudo”, mas fazendo o máximo para conseguir atender às expectativas. Sobre esse assunto, dois sujeitos desabafaram:

Sujeito I (2013): [...] atender as expectativas é muito difícil, você tem alunos com problemas diferentes, você é cobrado: trabalhou o conteúdo proposto? O que avançou? Você tem que planejar aula e isso leva muito tempo, aproximadamente 3 horas para preparar uma aula, você planeja e não consegue trabalhar, tem que ter jogo de cintura, plano B, C e até o D, é

frustrante! É difícil ter que lidar com essa frustração diariamente, além disso, você tem vida pessoal, família pra cuidar, quer estudar, e que horas você faz tudo?

Sujeito H (2013): Tem que preparar atividades diferentes para os alunos com mais dificuldade. Sem contar as novas demandas, a socialização primária tem vindo como papel da escola, e os professores não foram preparados pra isso. Além de ler e escrever tem que ensinar hábitos de higiene básica, dar carinho, amarrar cadarço, falar de assuntos que eles trazem de forma distorcida. (Pesquisa de campo, 2013).

Em seguida, os sujeitos foram questionados quanto ao papel do professor dentro da sala de aula. Os aspectos apontados assinalam o professor como mediador, ponte do conhecimento, motivador, no sentido de motivar a criança a querer buscar o conhecimento, inclusive por meio de elogios. Elucidam, ainda, o professor como inspirador e indicador de caminhos. Afirmam que o principal, na função docente, é mediar o conhecimento, atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹⁶ do aluno, levando-o a acreditar, que é capaz de alcançar o conhecimento.

Os sujeitos ressaltaram, também, a questão das múltiplas inteligências, a necessidade de que o professor se adapte aos diferentes tipos de alunos e busque metodologias que possibilitem a todos aprender, e que não reproduzam modelos tradicionais, a partir dos quais apenas uma minoria aprende.

É preciso olhar para além dos padrões, mas é difícil, pois crescemos numa sociedade padrões. Precisamos saber que tudo mudou. (conceito de família, religião, estado, etc.). (Sujeito A).

Além disso, destacaram novamente a questão dos diversos papéis atribuídos ao professor atualmente (médico, advogado, conselheiro, pai, mãe), aos quais, muitas vezes, o docente acaba se submetendo.

Fica claro, portanto, que, para os sujeitos da pesquisa, atuais profissionais da educação, o papel do professor é trazer à sala de aula o conhecimento, ter consciência dos conteúdos trabalhados, demonstrar

¹⁶ “Um aspecto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pelo sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.” (VYGOTSKY, 1978, p. 86 *apud* FINO, 2001, p. 5). Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf>> Acesso em: 06 out. 2013.

responsabilidade e compromisso ético e político e buscar metodologias que contemplem todos os seus alunos, respeitando, assim, as individualidades. Através do professor, acreditam que a realidade pode ser transformada.

Verificamos, pois, a presença de representações semelhantes a que tinham quando estudantes, porém, notamos que alguns aspectos foram “acrescentados”, tais como as metodologias.

Verificamos, também, que a fala dos sujeitos que recém iniciaram a carreira no Ensino Fundamental (lembrando que a maioria a iniciou recentemente, porém alguns da Educação Infantil já trabalhavam desde a graduação) é mais angustiante, tanto no ensino público quanto no particular. Essa angústia é fortemente destacada em relação a preparar as aulas, dar conta da matéria, lidar com a frustração de não conseguir cumprir o seu papel no sentido dos alunos não atingirem a meta traçada e, ainda, conciliar a vida pessoal com a profissional.

Quanto aos estudantes que não iniciaram a carreira profissional, constatamos um idealismo, semelhante ao que apresentavam quando eram estudantes da graduação, o que nos levou à reflexão sobre a fala de um deles:

Quando conhecemos a realidade escolar o Encantamento com a profissão, o encantamento dos quatro anos de graduação acaba, e, o que nos “tranquiliza”, é saber que, ainda que pouco, os alunos aprendem. (Sujeito H).

A angústia relatada pelos sujeitos nos parece remeter ao que Huberman (1995) denominou de ciclos da vida profissional dos docentes, classificados pelo autor como fases, nas quais há características próprias. No caso dos nossos sujeitos, segundo a classificação apresentada, eles se encontram na primeira fase, que pode ser assim conceituada:

1ª) Fase de entrada na carreira - compreende os primeiros 2 ou 3 anos de docência dos professores, apresentando dois estágios. O estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre o "choque com o real", o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho. O estágio de descoberta resume-se no entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores. (KRUG, 2012, p. 2).

Outro aspecto que nos parece relevante ressaltar e analisar diz respeito aos vários papéis que são atribuídos ao professor (aspecto apontado nos dois

grupos de discussão). Quanto a isso, percebemos certo “cansaço” dos sujeitos que atuam em vista dos que não atuam, o que nos permite refletir no sentido de que aqueles que não atuam sabem que existe essa gama de papéis (ser pai, mãe, médico, advogado, entre outros), mas que viver essa realidade é muito mais difícil do que se pensa.

Encerrando essa questão, destacamos o problema que os sujeitos da pesquisa indicam em relação ao sistema, por considerá-lo fechado, sentirem-se “sem voz” e verem-se “obrigados” a trabalhar da forma como lhes é exigido, algo engessado. Apontam, assim, a importância do embasamento teórico que tiveram na universidade, o qual lhes fornece subsídios para argumentar e defender os seus próprios pontos de vistas.

Tal “problema” foi mais enfatizado quando os sujeitos foram indagados acerca das dificuldades que têm ou que acreditam que terão para ser professor, onde constatamos que estas se relacionam, sobretudo, a terceiros: os familiares; os outros professores e profissionais desmotivados, que não agem corretamente; o sistema que obriga e impõe o que trabalhar, tirando-lhes a autonomia; a falta de formação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); a inclusão que, em seu ponto de vista, se traduz como exclusão; ou seja, dificuldades relacionadas ao outro, e não a ele mesmo.

Interessante o que o sujeito A diz:

A dificuldade é muito mais sistêmica do que com a própria sala de aula e os alunos. Há sala terrível? Tem, e vão ser um problema de fato, mas a nossa dificuldade maior é com o que está fora da sala de aula. A pressão vem mais de fora do que de dentro.

O sujeito B, por sua vez, afirma:

É claro que haverá dificuldades para ensinar, mas isso a gente dá conta, estudando, tendo seriedade com o trabalho, mas essas burocracias do sistema são difíceis de lidar, minha maior dificuldade será quando ferirem meu posicionamento político, minha autonomia.

Encerrando a discussão deste eixo, questionamos: “Qual a sua opinião sobre a escola de hoje?”. As respostas a esta pergunta foram bem variadas, destacando diversos pontos acerca do que acreditam ser a escola, bem como as dificuldades e as lutas existentes.

Os sujeitos elucidam que a escola depende muito da gestão escolar e, para além desta, depende também das secretarias de educação e das políticas externas, o que acarreta “burocracias” que dificultam o bom funcionamento do ambiente escolar, pois entendem que há dificuldades relacionadas ao quadro de funcionários, em que faltam professores, serventes etc. e, ainda, existem problemas com os familiares dos alunos, com a comunidade, com os professores, funcionários e os próprios alunos.

Apesar das dificuldades, contudo, os sujeitos destacam que, se comparada ao passado, é inegável que houve melhorias na escola pública, principalmente com a democratização do ensino. Apontam, porém que ainda há muitas melhorias a serem feitas.

Um aspecto recorrente nos dois grupos e que nos chamou a atenção diz respeito à cobrança da união entre a universidade e a escola, pois alegam que aquilo que a primeira produz não chega às instituições escolares.

Afirmaram, ainda, que a escola está à beira de uma transformação, revendo sua finalidade e reencontrando seu papel dentro da estrutura social. A transformação acontece devagar, mas há mudanças como, por exemplo, no público atendido, em sua estrutura, materiais, tecnologias etc. Os sujeitos defenderam que a escola é diversificada e ampla, por isso a necessidade de rever padrões, visto que as transformações da sociedade nela repercutem.

Observamos que os sujeitos da pesquisa abordam a escola como se não fizessem parte dela e como se fosse uma pessoa: “ela tem que rever seus conceitos, tem que rever seu papel”. Sabemos que a escola é constituída pela união de profissionais diversos (alunos, família, comunidade, políticas...); no entanto, notamos na fala dos sujeitos que ao se referirem à escola e às mudanças necessárias, falam em terceira pessoa, como se não se incluíssem no *ser escola*. Além disso, tendem a apontar o outro (outros professores, gestão, familiares...) como “problemas”, o que sugere que eles não se sentem parte desse ambiente. Tais dados nos levam a inferir que esses sujeitos possivelmente ainda construíram sua identidade profissional no sentido atribuído por Gonçalves (1995), que a considera como o segundo plano de análise do percurso profissional. De acordo com o autor, a construção da identidade profissional “compreende a relação que o docente estabelece com a

sua profissão e o seu grupo de pares” (KRUG, 2012, p. 1). Diante disso, podemos entender que talvez os sujeitos dessa investigação ainda não tenham construído essa relação com os demais professores e profissionais do âmbito escolar em que estão inseridos.

Essa dificuldade dos sujeitos em se reconhecer como parte ou membro da comunidade escolar pode decorrer de diferentes motivos. A nosso ver, um deles é a falta de identificação com a profissão. Por essa razão, discutiremos, no último eixo, questões relacionadas à concepção de formação inicial, momento em que os sujeitos avaliam a formação que receberam e apontam os motivos para a escolha do curso. Como já afirmamos anteriormente, constatamos que os sujeitos desta pesquisa não tinham a profissão docente como primeira opção, o que poderia dificultar a construção de sua identidade profissional mesmo que, atualmente, afirmem não se sentir frustrados e que aprenderam a gostar do que fazem.

6.3 Eixo 3: Concepção da Formação Inicial: escolha do curso e avaliação da formação

Neste eixo, trazemos os dados referentes ao porque escolheu cursar Pedagogia e o que pretende fazer ao terminar o curso de graduação, questões estas que integravam o questionário. Nos grupos de discussão, novamente trouxemos questionamentos quanto às razões para terem optado pelo curso e como a formação inicial contribuiu para o desempenho profissional dos sujeitos, visto que, no questionário, as questões relacionadas à avaliação do curso foram, em sua maioria, deixadas sem resposta, em branco.

Em relação aos motivos para optar pelo curso de Pedagogia, 43% afirmaram que o escolheram por falta de opção e 7%, para complementar outra graduação; ou seja, 50% dos estudantes se formam sem interesse em atuar na área. A outra parte dos estudantes afirma que escolheu o curso por admirar a profissão, por gostar de crianças e por enxergar a profissão docente como uma forma de “transformar/mudar” a sociedade em que vivemos. Esses dados nos trouxeram grande impacto, bem como preocupação, pois temos formado profissionais que não pretendem ser professores.

Na iniciação científica, ao aplicarmos o questionário a esses estudantes, quando cursavam o 1º e 2º anos do curso, já tínhamos constatado que parte deles ingressara na Pedagogia por falta de opção e que tinham representações sociais negativas sobre a profissão docente. Todavia, partíamos da hipótese de que, no decorrer do processo formativo, tais representações poderiam ser (re)construídas e ressignificadas.

Quando questionados sobre o que pretendem fazer ao se formarem, tivemos outro grande impacto, pois, apesar de comparecer o desejo de ser professor - e um professor transformador da sociedade -, esse dado não apareceu com a mesma frequência das pesquisas anteriores. Pelo contrário, a maior parte dos estudantes apontou que deseja trabalhar em qualquer área, prestar concursos e fazer outra graduação.

Um ponto em destaque é o interesse pela carreira acadêmica, em cursar a pós-graduação, que nos remete a indagar: Por que esses alunos desejam ingressar no mestrado e doutorado: para ampliar conhecimentos ou para serem professores universitários?

A questão do querer ser professor universitário tem comparecido em algumas respostas, ancoradas pela ideia de que este profissional teria maior prestígio e status. Adorno (2006) já afirmava que o magistério, ao ser comparado com outras profissões, como médicos e advogados, pelo prisma social, tem um caráter de falta de seriedade. O contrário ocorre quando se trata do professor universitário, pois esta seria uma profissão de prestígio, ou seja, existiria um “ódio” em relação ao professor de 1º e 2º grau; em contrapartida, um prestígio ao professor universitário.

Alguns estudantes, porém, apontaram interesse pela profissão. No entanto, entre aqueles que pretendem atuar como professor da Educação Básica, quase a metade justificou este interesse no sentido de assegurar condições de pagar outra faculdade ou adquirir experiência para, posteriormente, trabalhar na gestão escolar ou seguir carreira na pós-graduação.

O intuito assinalado pelos estudantes em ingressar na pós-graduação nos impulsionou a aprofundar a pesquisa com eles a fim de elucidar os motivos que os levariam a esse desejo, visto que o número de alunos vinculados à

pesquisa é pequeno (apenas 22% correspondem a alunos bolsistas). Sendo assim, o desejo de ingressar na pós-graduação não estaria vinculado à experiência de participar em pesquisas de iniciação científica, pois a maioria dos estudantes trabalha (67%), sendo que, em meio a esse percentual, 72,5% atuam na área da educação: 45% trabalham em escolas particulares auxiliando o professor titular; 20,5% trabalham como professor e educador infantil; 7% são inspetores de alunos e somente 27,5% atuam no comércio.

Para aprofundar esses dados, no grupo de discussão, questionamos os sujeitos acerca dos motivos que os levaram a optar pelo curso de Pedagogia e se a formação inicial contribuiu para o exercício profissional. Timidamente, também os interrogamos sobre a formação continuada, visto que alguns apontaram que “na universidade há motivação para a carreira acadêmica”. Portanto, para evitar conflitos e não distorcemos o real objetivo da pesquisa, adentramos nessa discussão de forma tímida.

No que se refere às razões que levaram os sujeitos pesquisados a optarem pelo curso de Pedagogia, foram apontados seis aspectos: complementar a formação anterior; falta de opção (desejava outro curso, mas, ao final, passou a gostar); segunda opção (gostaria de fazer outra licenciatura, mas como não passou, fez Pedagogia e, com o tempo, se interessou pelo curso); porque gostava de dar aulas; e teve o incentivo da família para voltar a estudar, escolheu Pedagogia e, ao longo do curso, se identificou.

Os dados apontaram que a Pedagogia não foi a primeira opção de nenhum dos sujeitos, mas estes escolheram o curso por motivos diversos: pelo leque de opções/oportunidades, por ser mais fácil, porque sempre quiseram dar aula, por ser mais próximo da residência, porque não foram aprovados no vestibular de outro curso. Um aspecto importante é a unanimidade das respostas em relação ao gostar ou, até mesmo, ao aprender a gostar.

Os sujeitos que afirmaram ter escolhido o curso por falta de opção - e, às vezes, até contra a vontade, apenas para ter um curso superior - salientaram que não se sentem frustrados e nem mesmo vivenciaram este sentimento durante o processo de formação inicial; pelo contrário, ressaltam que acabaram gostando do curso: “Hoje eu amo dar aula, vou feliz e volto feliz”, “Não me vejo fazendo outra coisa” (Sujeito D); “Talvez se eu tivesse

cursado o que queria não teria sido tão bom pra mim” (Sujeito C); “A vida foi levando, e eu fui me adequando e gostando” (Sujeito I).

Questionamos, ainda, acerca do apoio dos familiares e amigos em relação à sua escolha. Neste tópico, a maioria dos sujeitos afirmou que teve total apoio e ressaltaram, inclusive, que a família se orgulha do fato de serem professores, tornando-se referência.

Dois sujeitos apontaram que, embora tivessem o apoio dos pais, estes, por já terem trabalhado em escola e conhecerem a realidade escolar, indagavam se isso era o que eles realmente queriam, mas nunca disseram para não o fazerem.

Um dos sujeitos pesquisados relatou que, no início, o pai não aceitava sua decisão, pois ele já havia desistido da primeira profissão, que tinha um status maior do que a de professor. Outro sujeito narrou não ter recebido apoio de lado algum; inicialmente, houve uma empolgação por parte da família, mas esta se devia ao fato de ter sido aprovado na UNESP e não pelo curso.

A fala desses dois sujeitos alia-se à dos demais no sentido de ressaltarem que, em meio aos amigos, à sociedade e, até mesmo, a pessoas da própria universidade, há uma desvalorização do curso de Pedagogia e da profissão docente, principalmente quando se trata do professor “de criança”, pois este ganha pouco, é estressado e tem que trabalhar até três períodos para conseguir adquirir um carro, por exemplo.

Assinalaram que, entre os amigos e conhecidos, o que mais pesava era dizer que estudava na UNESP, pois assim recebiam algum prestígio, visto que o fato de estudar Pedagogia era visto com desprezo. Citaram, muitas vezes, casos de amigos que escolheram cursos com maior status ou, até mesmo, cursos técnicos, e que estes se formavam antes e já iniciavam atividades remuneradas, o que lhes garantiam condições de comprar as próprias coisas. Dessa forma, eram apontados por esses amigos como “pobres” que nunca terão nada.

Relataram, também, que, ao iniciarem a carreira profissional, os olhares das pessoas mudaram um pouco, pois viam que estavam se encaixando e não era como diziam. Além disso, o fato de alguns deles entrarem no mestrado também foi motivo para receberem um olhar diferente dos colegas e amigos.

Essa questão nos auxiliou a confirmar as representações que os sujeitos tinham quando estudantes, onde buscavam atribuir significados à profissão docente, caracterizando-a como: “essencial”; “recompensadora”, “gratificante”, “não há outros profissionais, se não houver professores”, ou seja, talvez devido a essas “perseguições” e à “desvalorização” fossem impelidos a buscar tais sentidos que, a seu ver, dignificassem a profissão.

Ao serem interrogados sobre se “O curso deu suporte para o seu exercício profissional como professor”, a resposta foi unânime: “Em partes”. Os sujeitos apontaram fortemente a deficiência metodológica e o tempo inadequado das disciplinas voltadas às metodologias, além de criticarem a forma como se deu o Estágio Supervisionado, pois, segundo eles, não houve realmente supervisão e não ocorreram em concomitância com a teoria/metodologia. Indicaram, ainda, que não ocorreu uma discussão e devolutiva dos relatórios e, por essa razão, não sabiam apontar o que foi relevante e o que poderia ser aperfeiçoado naquilo que propuseram como intervenção.

Os sujeitos compararam os estágios supervisionados com a prática do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), por eles considerada mais eficiente. Em contrapartida, salientaram que a fundamentação teórica estudada no CEFAM era mais precária. Diante disso, entendem que o curso de Pedagogia oferece uma base teórica; no entanto, esta é uma “pinçelada” das diversas teorias e a parte prática, por sua vez, não contribui para a formação, pois propiciam somente o conhecimento do ambiente escolar, estando ausente a discussão sobre o que deve (ou não) ser feito. Reforçaram também que não querem “receita pronta”, mas exemplos práticos e que o aprofundamento ficaria para a formação continuada, considerada como “fábrica de diplomas”.

Outra crítica que um dos sujeitos fez e com a qual outros concordaram e trouxeram acréscimos foi em relação à base epistemológica, uma vez que eles alegam aprender teorias e metodologias, mas não sabem de onde surgiram, quem foi o fundador e quem as utilizou. Um dos sujeitos afirmou que, em sua opinião, o curso nunca formará totalmente, pois o público com o qual trabalharão é diversificado e, sendo assim, não há como prepará-los

totalmente. Todavia, devido à falta dessa epistemologia, “além de não saber como se dá a aplicação da teoria na prática, não se sabe de onde ela vem”, muitos cometem equívocos falando que trabalham com duas teorias que são contrárias.

Nessa direção, comparam o curso de Pedagogia com o de Geografia da oferecido pela mesma instituição. Dentre os sujeitos que participaram do grupo de discussão, dois membros cursaram/cursam Geografia e dizem que, na Pedagogia, não há cobrança de leituras, que saíram sem ler diversos livros e teorias fundamentais. Elucidaram, ainda, que o curso de Pedagogia não oferece discussão e desconstrução dos textos: “temos explicações das teorias, não há aprofundamento (sujeito A)” e demonstraram abominar a prática de seminário adotada pelos professores, afirmando que estes são vazios, sem debates e reflexão, cansativos e que não passam de uma exposição de texto. Em sua opinião, “muitos professores nem se atrevem a dar aula... Eles não interferem, nem complementam com o conhecimento e experiência quem tem, nós acabamos dando aula para nossos colegas” (Sujeito B). Afirmam que a leitura é fundamental para poderem discutir; no entanto, no curso, não há essa “motivação”. Consideram que aquilo que os colegas, às vezes, acrescentavam nos seminários era apenas senso comum, algo muito vazio, nada fundamentado.

Podemos notar que é unânime a opinião dos sujeitos de que o problema da formação inicial está na ausência da prática, de estágios supervisionados bem elaborados, durante o curso, e da devolutiva e discussão dos relatórios. Os alunos reforçam o bom embasamento teórico que tiveram e alguns enfatizam se tratar mesmo de uma formação inicial, “um pontapé”, que oferece um suporte. Reincide a questão de não terem realizado leituras completas, comparam a formação que receberam com a de outras instituições e afirmam que, nas particulares e à distância, o problema deve ser ainda mais grave.

Alguns sujeitos apontam como positiva a vivência da faculdade, os arredores, os grupos de pesquisa e o quanto tudo isso contribuiu. Já outros sujeitos apontam como negativa a postura de alguns professores da universidade ao “desmerecerem” a vontade deles de irem para a sala de aula, incentivando-os a prosseguir os estudos. Afirmam que o curso incentiva a

seguir a carreira acadêmica, considerado por alguns sujeitos como algo positivo, visto que, na graduação anterior, desconheciam a existência do mestrado. Essa questão, porém, foi pouco debatida; alguns sujeitos eram favoráveis e outros, contrários a esse incentivo.

Entretanto, o foco esteve relacionado ao *déficit* da prática, com destaque para o quanto a realidade assusta. Entendem que a forma de lidar com essa realidade e com as dificuldades são diferentes, pois os problemas são distintos. Tanto Huberman (1995) quanto Gonçalves (1995) afirmam que tais conflitos fazem parte dos momentos de crescimento dos sujeitos e podem ser de diversas ordens: pessoal, econômica ou profissional. Assim, defendem que os cursos de formação inicial deveriam abordar esses assuntos ao longo da formação, tendo como intuito “amenizar o choque com a realidade ou que ele não seja motivo de desestímulo dos docentes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar às últimas páginas deste trabalho é uma alegria, pois traduz a culminância de cinco anos de dedicação a este tema/objeto. Contudo, o sentimento não é de conclusão, mas de recomeço. Talvez esta seja a melhor definição para o trabalho do pesquisador e, por conseguinte, para os resultados da pesquisa.

Retomando a pergunta que direcionou nosso caminho nesses anos “*O curso de Pedagogia contribui para a (re)construção das representações sociais dos estudantes do curso acerca da escola, do aluno e da profissão docente auxiliando na (re)construção da identidade profissional*”?, justificamos esse sentimento de recomeço. Acreditamos que o pesquisador está sempre recomeçando de algum ponto ao qual havia chegado.

Como expusemos no início do trabalho, o número de estudantes que afirmava ter escolhido cursar Pedagogia por falta de opção foi um dos principais motivos para a construção do nosso projeto de mestrado, aliado à nossa vivência como estudante de Pedagogia e às dúvidas pessoais e acadêmicas que tínhamos em relação ao curso e à profissão. Isso nos provocou questionamentos do tipo: “Será que só eu tenho dúvidas, medos e inseguranças em relação à futura atuação?”.

Este estudo representa o resultado de nossas investigações que nos permitiram encontrar respostas a estas perguntas, pois constatamos que essa angústia é compartilhada e que, ao adentrar o ambiente escolar, a realidade é ainda mais frustrante e angustiante.

O objetivo geral deste estudo foi “Identificar e analisar como o processo de formação inicial influencia na construção de representações sociais dos estudantes sobre a profissão docente, seus futuros alunos e a escola e como isso interfere na construção de sua identidade profissional”. Diante disso, acreditamos ter nos aproximado de respostas satisfatórias, o que se tornou possível por meio de “pequenos passos”, os objetivos específicos; através destes fomos capazes de unir cada peça desse quebra-cabeça.

Ao comparar dados dos questionários aplicados em 2009 com aqueles aplicados em 2011, constatamos que as representações sociais sobre ser professor, aluno e escola praticamente não sofreram alteração.

O momento em que os sujeitos apresentaram representações sociais alteradas e (re)construídas em relação às obtidas através do questionário foi no grupo de discussão, quando já não mais estavam na condição de estudantes, mas de profissionais ou, simplesmente, ex-estudantes. Nesta fase da pesquisa, verificamos a existência de um olhar diferenciado e angustiante nos sujeitos.

A impressão que eles demonstraram no grupo de discussão era de desespero e angústia; e este era o nosso principal “medo”, pois o raciocínio desde o início da pesquisa era: “Se esses estudantes não queriam cursar Pedagogia e apresentavam representações sociais negativas em relação à escola, ao aluno e à profissão docente, como atuariam profissionalmente na escola?”. De alguma forma, essa pergunta expressava a preocupação sobre qual seria o impacto dos estudantes recém-formados no ambiente de trabalho e seus sujeitos: a escola e os alunos. No grupo de discussão, constatamos que essa experiência inicial é conflituosa, angustiante e desesperadora.

Atualmente, diante dos dados obtidos nesta dissertação, nossa questão é: Por que o curso de Pedagogia não contribui para a (re)construção das representações sociais e da identidade profissional? O que o curso tem feito ou, ainda, o que **não** tem feito para que a identificação com a profissão ocorra?

Consideramos que a formação inicial não é determinante na construção da identidade profissional, porém ela é imprescindível nesse processo e acreditamos que, atualmente, o curso de Pedagogia se encontra desintegrado, ou seja, as disciplinas não “se comunicam” entre si e os estágios supervisionados não se relacionam com as demais disciplinas, especialmente com as metodologias; ou seja, não há uma devolutiva aos estudantes. Além disso, os estudantes vão aos estágios e observam, mas essa observação não permite a construção de algo concreto. Os estágios deveriam permitir a vivência prática, o tomar decisões, opinar, pensar a respeito, pois esses são os condicionantes que nos permitirão selecionar informações a respeito de um objeto; no caso, o trabalho docente.

Em vista disso, acreditamos que, hoje, o curso de Pedagogia pouco contribui para a (re)construção das representações sociais e para a identificação profissional devido à falta de vivência prática e de aprofundamento da realidade escolar, que acaba por ocorrer apenas no momento da inserção no mercado de trabalho. Isso explicaria as frustrações vividas pelos profissionais recém-formados, pois, na formação inicial, “ninguém falou como seria a realidade escolar”.

Entendemos que não é possível mudar essa realidade, o novo será sempre angustiante. Porém, defendemos que seja possível amenizar esse impacto. Como? Seria bom, é claro, se tivéssemos a “receita pronta”, porém não temos essa pretensão. Mas, em concordância com o Professor Carlos Marcelo¹⁷, consideramos que uma possibilidade de superação desse impasse seja a autoformação, como construção da **autonomía** centrada no professor e apoiada no coletivo, e uma melhor preparação dos futuros professores na formação inicial com ênfase no estágio supervisionado, valorizando a devolutiva da experiência, a discussão em grupos e as metodologias de ensino.

Os estágios podem ser a interseção entre a teoria e a prática, em que os estudantes possam ser mais do que “pedras” e possam fazer parte do processo de ensino de cada sala. No entanto, sabemos que a prática dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em geral - e especialmente nos cursos de Pedagogia - é extremamente precária e burocrática.

Acreditamos que os estágios e as metodologias de ensino sejam importantes e cruciais na formação dos estudantes, futuros professores, oportunidade de contato entre todos os sujeitos do ambiente escolar.

Nesse momento em que, a contragosto, somos levados ao ponto final deste trabalho, pressionados pelos prazos institucionais, trazemos uma síntese de um conjunto de problemas, endógenos e exógenos, que cercam a formação de professores.

Como problemas endógenos, destacamos:

- ✓ Estruturas curriculares deficientes;

¹⁷. Exposição na abertura do XI Congresso Nacional de educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.

- ✓ Desprestígio dos cursos de formação de professores na estrutura universitária;
- ✓ Precariedade dos cursos no que diz respeito à infraestrutura material e de pessoal.

Como problemas exógenos, apresentamos:

- ✓ Falta de políticas públicas nacionais claras para formação de professores;
- ✓ Pouco prestígio social dos cursos de formação de professores e da profissão;
- ✓ Estudantes desinteressados;
- ✓ Professores desinteressados e descomprometidos com a profissão.

Diante desse quadro, assistimos, diariamente, a informações veiculadas pela mídia sobre a desistência e o desestímulo de profissionais professores que, premidos pelos problemas apontados acima, frequentemente têm abandonado a profissão.

Esperamos, portanto, que os resultados alcançados por esta dissertação possam, de fato, resultar em discussões, reflexões e debates sobre a formação inicial de professores, etapa que consideramos crucial na construção da identidade profissional e do compromisso efetivo com a educação e com uma escola pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão, Porto: Porto Editora, 1996.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.
- ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coord.). **Ser Professor do 1º Ciclo**: Construindo a Profissão. Coimbra: Ed. Almedina, 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Local: Universidade Metodista, 2010. Mimeografado.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. Tradução de: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum In: _____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BERNARDO, M. V. C. (Org.). **Formação do professor**: atualizando o debate. São Paulo: Educ, 1989.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, A. Competências profissionais e crise de identidade. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VI, n. 23, p. 16-19, set./out., 2002.
- BRANDÃO, M. **Modos de ser professor**. Lisboa: Educa, 1999.
- BRASIL. Comissão Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador. **IV Encontro Nacional – Documento final**. Belo Horizonte. jul. 1989.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/constituicao%20federal.htm>. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 out. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos UDEMO: Legislação Básica Atualizada**, São Paulo, n. 9, p. 119-151, fev. 2007.

BREZEZINSK, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

CANDAU, V. M. F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUCRJ, 1987. 93 p. (Série Estudos e Pesquisas).

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Lisboa: Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 1989. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos/FENAME. 1978.

_____. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense, 1970.

FARIA, E. ; SOUZA, V. L. T. **O conceito de identidade e sua apropriação nos estudos sobre formação de professores**. PUC-Campinas: Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 2009.

FOERSTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 90: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1998.

GATTI, A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil na última Década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; Pereira, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOMES, A. A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre 'ser professor'. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005, Belo Horizonte. VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005. v. 1. p. 1-12.

GOMES, A. A. Trabalho docente e identidade profissional: expectativas e conflitos do ser professor. In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. (Org.). **Os Professores e o Cotidiano Escolar: Múltiplos Desafios, Múltiplos Caminhos**. Campinas: Mercado das Letras/Fapesp, 2011. p. 45-74.

GUIMARÃES, C. M. Representações sociais e formação do professor pré-escolar. 2000. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

HARGREAVES, A. Ser professor na era da insegurança. In: MARTINS, A. A. E. É. (Ed.). **Os professores: identidades reconstruídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p.13-36.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 92-106, jan./jun. 2004.

IBGE, 2012. Disponível em: <<http://blog.thiagorodrigo.com.br/index.php/faixas-salariais-classe-social-abep-ibge?blog=5>>. Acesso em: 8 out. 2013.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Tradução de: Lilian Ulup.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Tradução de: Lucy Magalhães.

KRUG, H. N. **Os percursos e/ou ciclos de desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física**. 2012. Disponível em <http://gepefufsm.blogspot.com.br/2012/01/cenas-e-cenarios-sobre-formacao-e_07.html>. Acesso em: 4 ago. 2013.

LEAL, E. P. D. et al. Breves reflexões sobre política de formação de professores: de 1990 aos dias atuais. In: **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 269-287, jul./dez. 2011.

MACHADO, V. M. **Curso de Pedagogia**: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo? 2003. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MARCELO, C. **A autoformação**: assegurando a sustentabilidade da formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. Disponível em <http://www.slideshare.net/cmarcelo67/a-autoformacao-assegurando-a-sustentabilidade-da-formacao-docente?utm_source=slideshow02&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout>. Acesso em: 08 out. 2013.

MARTINS, J. B. A noção de identidade e o olhar multirreferencial: colocando algumas questões para a educação! **Psi**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 1 -1 4, nov. 1999.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Características dos trabalhos brasileiros em representação social e educação. In: PARDAL, L.; MARTINS, A; SOUSA, C.; DEL DUJO, Á.; PLACCO, V. (Org.). **Educação e Trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro - Departamento de Ciência da Educação, 2007. p. 27-46.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social cognition**: perspectives on everyday understanding. London: Academic Press, 1981. p. 181-209.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Tradução de: Álvaro Cabral.

PINTO, A. G. ; MUNHOZ, J. S. E. ; SOUZA, N. C. . Análise comparativa: o que pensam os estudantes ingressantes do curso de Pedagogia sobre 'ser professor'. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, 2012, Campinas. Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE. Campinas: Unicamp, 2012. p. 1-29.

PIMENTA, S. G. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. **Revista de Educação Brasileira AEC**, Rio de Janeiro, , n. 104, p. 46 - 61, 1997.

_____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. Cortez: São Paulo, 1999.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/7>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

PRYJMA, L. C. Leitura: **Representações Sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. C. et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de formação de professores**, Viseu, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

ROQUEPLO, P. **Le partagedusavoir**: science, culture, vulgarisation. Paris: Seuil, 1974.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANFELICE, J. L. Crise! Que crise! **Nuances**, Presidente Prudente, v. 2, número da edição, p. 5-8, out. 1996.

SANTOS, A. A. P. dos. O estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

SAVIANI, D. História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n. especial, 2008.

SILVA, C. S. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, R. A. G. da. **Formação de Professores de Educação Infantil**: Perspectivas para Projetos de Formação e de Supervisão. 2011. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SINGER, P. Poder, política e educação. Revista Brasileira de Educação: São Paulo, ANPED, v.1, n. 1, jan/abril 1996.

SMITH, J. K.; HESHSIUS, L. Encerrando a conversa: o fim do debate quantitativo-qualitativo entre os pesquisadores educacionais. **Educational Reseracher**, v.15, n.1, p. 4-12, jan. 1986. Tradução de: Marli André.

SMITH, J. K. Pesquisa Quantitativa x Qualitativa: uma tentativa de esclarecer o problema. **Educational Researcher**, v. 12, n. 3, p. 15-34, mar. 1983. Tradução de: Marli André.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo. Ática, 1998.

TEODORO, A. **Globalização e educação**. Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VAIDERGORN, J. **As seis irmãs**: as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo - 1957 - 1964. Alguns subsídios interpretativos para o estudo do ensino superior do Estado de São Paulo. 1995. ?? f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago. 2006.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas, Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA – PRESIDENTE PRUDENTE

Condições de ingresso e expectativas dos alunos do Curso de Pedagogia 2012

Nº QUESTIONÁRIO		
NÃO PREENCHER		

TURNO			
1	DIURNO	2	NOTURNO

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1. Idade

2. Sexo 1 2

3. Situação familiar

- 1 Solteiro (a)
 2 Casado (a)
 3 Divorciado (a)
 4 Viúvo (a)
 5 Outros. | Qual?

4. Local de residência

- 1 Presidente Prudente
 2 Outra cidade Qual?

5. Tipo de residência

- 1 Casa (pais/familiares)
 2 Casa/apartamento próprio
 3 Casa/apartamento alugado
 4 República
 5 Moradia estudantil
 6 Outros | Qual?

SITUAÇÃO ECONÔMICA

6. Você trabalha?

- 1 Sim
 2 Não
 3 Nunca trabalhei

7. Com que idade começou a trabalhar?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

8. Cite as profissões que já exerceu. (da profissão mais antiga até a mais recente)

<input type="text"/>
<input type="text"/>

9. Profissão atual

10. Quantos dias você trabalha por semana?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

10^a. Quantas horas trabalha por dia?

<input type="text"/>	<input type="text"/>
----------------------	----------------------

11. Fonte de renda

- 1 Salário
 2 Bolsa
 3 Outros | Qual?

12. Renda atual do aluno

- 1 R\$ 1,00 – R\$ 231,00
 2 R\$ 232,00 – R\$ 465,00
 3 R\$ 466,00 – R\$ 930,00
 4 R\$ 931,00 – R\$ 1,395,00
 5 R\$ 1.396,00 – R\$ 1.860,00
 6 R\$ 1.861,00 – R\$ 2.325,00
 7 R\$ 2.326,00 – R\$ 2.790,00
 8 R\$ 2791,00 – R\$ 3.255,00
 9 R\$ 3.256,00 – R\$ 3.720,00
 10 R\$ 3.721,00 – R\$ 4.185,00
 11 R\$ 4.186,00 – R\$ 4.650,00
 12 (+) 10 salários mínimos
 13 Sem renda pessoal

13. Renda familiar

- 1 R\$ 232,00 – R\$ 465,00
 2 R\$ 466,00 – R\$ 930,00
 3 R\$ 931,00 – R\$ 1,395,00
 4 R\$ 1.396,00 – R\$ 1.860,00
 5 R\$ 1.861,00 – R\$ 2.325,00
 6 R\$ 2.326,00 – R\$ 2.790,00
 7 R\$ 2791,00 – R\$ 3.255,00
 8 R\$ 3.256,00 – R\$ 3.720,00
 9 R\$ 3.721,00 – R\$ 4.185,00
 10 R\$ 4.186,00 – R\$ 4.650,00
 11 (+) 10 salários mínimos

14. Tempo de trabalho/tempo de estudo/tempo de lazer

Atividades escolares (aulas, seminários, avaliações)

Atividades extraescolares (estudo em casa, preparação para avaliações, preparação de seminários)

Trabalho remunerado

Tempo livre/lazer

Horas por semana

PERCURSO ESCOLAR

15. Você frequentou Educação Infantil (Pré-escola ou creche)?

- 1 Pré-escola
 2 Creche

15^a. Em que tipo de estabelecimento?

- 1 Somente escola pública
 2 Somente escola particular
 3 Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública.
 4 Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular.
 5 Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

16. Você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- 1 Regular
 2 Supletivo

16a. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Fundamental (1^a a 8^a séries)

- 1 Somente escola pública
 2 Somente escola particular
 3 Parte em escola pública/parte em escola particular, predominando a escola pública.
 4 Parte em escola particular/parte em escola pública, predominando a escola particular.
 5 Parte em escola particular/parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

17. Você cursou o Ensino Médio (Colegial) Ano de conclusão

- 1 Regular
 2 Supletivo
 3 Magistério
 4 Regular e Magistério

17a. Em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio (Colegial)

- Somente escola pública
 Somente escola particular

- Parte em escola pública e parte em escola particular, predominando a escola pública.
- Parte em escola particular e parte em escola pública, predominando a escola particular.
- Parte em escola particular e parte em escola pública, tendo ficado em igual intervalo de tempo em cada uma delas.

18. Já fez outro curso superior? Que curso?

- 1 Sim
- 2 Não

18a. Tipo de estabelecimento

- 1 Particular
- 2 Público

19b. Tipo de curso

- 1 Presencial
- 2 A distância

20. Porque escolheu cursar Pedagogia?

--

21. Se pudesse escolher outro curso, qual escolheria?

--

22. Como sua família vê sua escolha?

- 1 Não sabe da escolha.
- 2 Indiferente
- 3 Não aprova
- 4 Aprova parcialmente
- 5 Aprova totalmente

23. Por que escolheu esta faculdade/universidade?

CARACTERIZAÇÃO FAMILIAR

24. Grau de escolaridade do pai e mãe

- 1 Sem escolaridade
- 2 1^a a 4^a séries
- 3 5^a a 8^a séries
- 4 Ensino médio (Colegial) incompleto
- 5 Ensino médio (Colegial) completo
- 6 Ensino superior incompleto
- 7 Ensino superior completo
- 8 Pós-graduação (especialização, mestrado. Doutorado)

Pai Mãe

25. Profissão dos pais

Pai	Mãe

EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE O CURSO

26. Para mim, ser professor é...

--

27. O curso de Pedagogia está atendendo suas expectativas?

--

28. Seus professores estão comprometidos com sua formação profissional? Explique.

--

29. Como é o relacionamento em sala de aula entre professores e alunos?

--

30. Você vê algum tipo de relação entre as matérias do seu curso e seu futuro profissional?

- 1 Sim
- 2 Não

Explique.	
31. Você conhece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia?	
1	<input type="checkbox"/> Sim
2	<input type="checkbox"/> Não
32. Você acha importante conhece-la? Por quê?	
33. Você acha que o processo de formação que recebe na Universidade está sendo suficiente para você ser um bom professor? O que falta? Explique.	
34. Para que o professor tenha um bom desempenho em sala de aula, o que você acha que é mais importante o estudante aprender durante seu curso de Licenciatura?	
35. Qual é o papel do Estágio Supervisionado na formação de professores?	
36. Após concluir o curso, pretendo...	
37. O que você acha dos alunos que frequentam a Escola Pública hoje?	
38. O que você acha dos alunos que frequentam a Escola Particular hoje?	
39. Porque você acha que os alunos vão à escola?	
40. Como você acha que deve ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?	

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

1º Eixo: Escolha pelo curso/profissão e escolha pela Universidade.

2º Eixo: O que considera como um bom professor (competências, habilidades, papel)

3º Eixo: Como vê seu processo de formação (suficiente/insuficiente). O que falta/precisa ser melhorado. O curso te dá base para você ser um BOM professor?

4º Eixo: Como se vê enquanto futuro professor: papel/funções/competências e dificuldades.

5º Eixo: O que você acha dos alunos que estão na escola hoje? E qual seu papel para com eles?

Questões Norteadoras

- 1 – Por que vocês escolheram cursar Pedagogia?
- 2 – Como seus amigos e familiares vêem sua escolha?
- 3- O que é ser professor?
- 4 – O curso dá suporte para seu exercício profissional como professor?
- 5- Você tem/terá dificuldades para ser professor?
- 6 – O que você considera ser fundamental para uma boa formação?
- 7– Como você avalia sua formação? (O que você acha que precisa ser melhorado na formação? O que está faltando?)
- 8– Em sua opinião quais são os papéis fundamentais a serem desempenhados pelo professor?
- 9 – Como são/serão seus alunos?
- 10 – Vocês acham que há diferença entre os alunos do ensino público e do ensino privado?
- 11 – Qual a sua opinião sobre a escola hoje?

APÊNDICE 3 – TABELAS

Tabela – Estado Civil dos estudantes matriculados – 2009/2011

		Estado Civil			
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Solteiro	91	87,5	72	80,9
	Casado	10	9,5	14	15,7
	Divorciado	1	1,0	-	-
	Outro	1	1,0	2	2,2
	Total	103	99,0	88	98,8
Em branco	99	1	1,0	1	1,2
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela – Local de residência

		Local de residência			
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Presidente Prudente	65	62,5	62	69,7
	Cidades da região	35	33,7	25	28,1
	Cidades distantes	3	2,9	2	2,2
	Total	103	99,0	89	100,0
Em branco	99	1	1,0	-	-
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela – Tipo de residência

		Tipo de residência			
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Casa (pais/familiares)	72	69,2	58	65,2
	Casa/apartamento próprio	8	7,7	9	10,1
	Casa/apartamento alugado	11	10,6	9	10,1
	República	7	6,7	6	6,7
	Moradia estudantil	3	2,9	3	3,4
	Outros	2	1,9	4	4,5
	Total	103	99,0	89	100,0
Em branco	99	1	1,0	-	-
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Frequentou a Educação Infantil

		Frequentou a Educação Infantil			
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Não	6	5,8	4	4,5
	Sim – creche	8	7,7	5	5,6
	Sim – pré-escola	78	75,0	69	77,5
	Sim – creche e pré-escola	7	6,7	6	6,7
	Total	99	95,2	84	94,4
Em branco	99	5	4,8	5	5,6
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo 2009/2011

Tabela - Tipo de Estabelecimento da Educação Infantil

Tipo de Estabelecimento da Educação Infantil					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Escola Publica	74	71,2	4	4,5
	Escola Particular	11	10,6	5	5,6
	Escola pública/escola particular - predominando a escola pública	4	3,8	69	77,5
	Escola pública/escola particular - predominando a escola particular	2	1,9	6	6,7
	Escola pública/escola particular - intervalo de tempo igual em cada uma delas	1	1,0		
	Total	93	89,4	84	94,4
Em branco	99	12	11,6	5	5,6
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Ensino Fundamental

Ensino Fundamental					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Regular	101	97,1	87	97,8
	Supletivo	2	1,9	2	2,2
	Total	103	99,0	89	100,0
Em branco	99	1	1,0	-	-
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Tipo de Estabelecimento do Ensino Fundamental

Tipo de Estabelecimento do Ensino Fundamental					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Escola Publica	86	82,7	77	86,5
	Escola Particular	8	7,7	7	7,9
	Escola pública/escola particular - predominando a escola pública	4	3,8	2	2,2

	Escola pública/escola particular - predominando a escola particular	4	3,8	2	2,2
	Escola pública/escola particular - intervalo de tempo igual em cada uma delas	1	1,0	1	1,1
	Total	103	99,0	89	100,0
Em branco	99	1	1,0	-	-
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Ensino Médio

Ensino Médio					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Regular	92	88,5	80	89,9
	Supletivo	4	3,8	3	3,4
	Magistério	3	2,9	3	3,4
	Regular e magistério	4	3,8	3	3,4
	Total	103	99,0	89	100,0
Em branco	99	1	1,0	-	-
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Tipo de Estabelecimento do Ensino Médio

Tipo de Estabelecimento do Ensino Médio					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Escola Pública	84	80,8	72	80,9
	Escola Particular	16	15,4	9	10,1
	Escola pública/escola particular - predominando a escola pública	2	1,9	5	5,6
	Escola pública/escola particular -	1	1,0	2	2,2

	predominando a escola particular				
	Escola pública/escola particular - intervalo de tempo igual em cada uma delas	-	-	1	1,1
	Total	103	99,0	89	100,0
Em branco	99	1	1,0	-	-
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Já fez outro curso superior?

Já fez outro curso superior?					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Sim - Estabelecimento Particular	8	7,7	11	12,4
	Sim - Estabelecimento Público	5	4,8	3	3,4
	Não	90	86,5	74	83,1
	Total	103	99,0	88	98,9
Em branco	99	1	1,0	1	1,1
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Tipo de curso

Tipo de curso					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Presencial	12	11,5	14	15,7
Em branco	99	92	88,5	75	84,3
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Cursos

Cursos					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Letras	2	1,9	4	4,5
	Educação Física	2	1,9	1	1,1
	Matemática	1	1,0	1	1,1
	Direito	1	1,0	1	1,1
	Administração	1	1,0	2	2,2
	Filosofia	2	1,9	1	1,1
	Ciências Biológicas	1	1,0	-	-

	Publicidade	1	1,0	1	1,1
	Fisioterapia	1	1,0	1	1,1
	Química			1	1,1
	Total	12	11,5	13	14,6
Em branco	99	92	88,5	76	85,4
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

Tabela - Você conhece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia

Você conhece a estrutura curricular do Curso de Pedagogia					
		F	%	F	%
		2009		2011	
Válido	Sim -	71	68,3	70	78,7
	Não	31	29,8	16	18,0
	Total	102	98,1	86	96,6
Em branco	99	2	1,9	3	3,4
Total		104	100,0	89	100,0

Fonte: Pesquisa de campo: 2009/2011

APÊNDICE 4 - QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Edna Salete Radigonda Delalibera	Representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes.	Mestrado – Educação	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2004	Representações do professor sobre os adolescentes.	Educação – ação docente – representações sociais – pré-adolescência.
Iraneide de Albuquerque e Silva	A linha do tempo e as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da escola em Cuiabá.	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS	2004	Representações dos professores sobre a escola.	Educação/Escola/ Pública/Professores/Representações Sociais.
Lidiane Estevam Lima Marujo	As representações sobre a formação e a profissionalização docente de professores (as).	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2004	Representações de professores sobre a profissão e a profissionalização docente	Educação – Atividade docente – Magistério Ens. Fundamental
Messias Holanda Dieb	Educação Infantil e formação docente: um estudo em representação social	Mestrado – Educação pré-escolar	Universidade Federal do Ceará UFC	2004	Representação social de um grupo de professores de educação infantil sobre a formação docente	Educação infantil – Formação docente

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Muriane Sirlene Silva de Assis	Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil.	Mestrado – Educação	Universidade Federal de São Carlos UFSCAR	2004	Analisar as representações que as professoras de Educação Infantil elaboram sobre a função da instituição escolar e o papel da professora dessa instituição	Educação infantil – Perspectiva histórico-cultural
Afonso Maria Pereira	Curso de Pedagogia: representações de alunos e ex-alunos sobre o curso e sua profissionalização – um estudo em Mato Grosso	Doutorado – Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	2004	Elucidar a representação dos alunos do último sobre o Curso e traçar um paralelo com a representação de outro grupo que concluiu o Curso em período anterior.	Educação – Representação – Social – Formação – Professores – Curso
Marta Silene Ferreira Barros	Formação continuada e prática pedagógica: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá – PR	Doutorado – Educação	Universidade de São Paulo USP	2004	Investigar as representações das professoras a respeito de sua formação e de sua prática pedagógica.	Formação – continuada – Prática – pedagógica – Representação
Márcia Doralina Alves	As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Santa Maria UFSM	2005	Investigar as representações sociais dos professores da rede pública estadual de Santa Maria/RS	Representação – Social – Inclusão – Dist. Globais do desenvolvimento

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento (psicose e autismo), buscando refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas e os efeitos destas representações sobre o processo de inclusão.	
Márcia Paiva de Oliveira	Formação para a cidadania no contexto escolar: representações sociais dos professores e professoras	Mestrado - Educação	Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa UFP-JP	2005	Compreender quais as representações sociais que os professores e professoras do ensino fundamental, da escola campo de pesquisa, estão construindo sobre a formação para a cidadania no contexto escolar.	Educação – Cidadania – Representações Sociais
Carmen Rosane Segatto e Souza	Representação social e educação especial: apontamentos a respeito da formação e prática docente	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Santa Maria UFSM	2005	Analisar as representações sociais de professores de educação especial egressos da UFSM e gestores quanto à formação inicial e à prática docente do	Representação social – Formação de professor – Educador especial

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					professor de Educação Especial.	
Gisângela Faria de Paula	A indisciplina e suas representações no cotidiano escolar	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Uberlândia UFU	2005	Investigar, apreender e analisar as representações das professoras de 2ª série do ensino fundamental acerca da indisciplina escolar e suas implicações na prática pedagógica da escola, e, em especial, para as práticas da sala de aula.	Indisciplina escolar – Representação social – prática
Adriana marques Guimarães Dias	A construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão	Mestrado – Educação pré-escolar	Universidade Estadual Paulista UNESP/ARA	2006	Investigar a imagem docente de um grupo de professores que atuam em uma pré-escola e a partir disso verificar como se configura a função desses docentes no contexto educativo.	Educação infantil – Imagem docente – Representação de professor
Aline Elizabeth Moraes Martins	Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino	Mestrado – Educação especial	Universidade Estadual Paulista UNESP/ASS	2006	Identificar as representações de professores a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e seus desdobramentos no ambiente escolar.	Deficiência – Inclusão escolar – Representação social

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Andréia Vedoin Cielo	Educação ambiental, representações sociais e formação de professores (as): de volta a escola com Monteiro Lobato	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Santa Maria UFSM	2006	Contribuir com a formação de professores em educação ambiental, tendo como referência de estudo e pesquisa o diálogo com a obra literária de Monteiro Lobato. A TRS foi tomada como alternativa de aproximação entre o texto lobatino, as professoras envolvidas e sua representação de meio ambiente.	Educação ambiental – Literatura infantil
Andressa Pacheco	A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia	Mestrado – Educação	Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI	2006	Conhecer o conteúdo, a estrutura e a dinâmica da representação social de brincar e aprender de acadêmicas do curso de Pedagogia.	Representação social – brincar - aprender
Cristovam da Silva Alves	Formação permanente de professores em situação de trabalho: valorização dos saberes docentes	Mestrado – Psicologia do ensino e da aprendizagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	2006	Contribuir para com modelos de formação que considerem a autoria dos sujeitos envolvidos, debruçando-se sobre seus contextos, suas	Formação permanente de professores – saberes docentes – pesquisa intervenção

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					histórias, culturas e representações, provocando-os a se apropriarem do modo de fazer, superando dificuldades e compartilhando práticas exitosas numa perspectiva emancipadora.	colab.
Regiane Moreira Sobral	Educar para a competência e a competência para educar: representações conceituais dos professores do ensino fundamental	Mestrado – Educação	Fundação Universidade federal de Mato Grosso do Sul UFMS	2006	Analisar as representações conceituais apreendidas pelos educadores que atuam no ensino fundamental para verificar como a pedagogia das competências adquire concreticidade no interior das escolas e na formação dos professores	Formação docente – competências – autonomia-adaptação
Sônia Eli Cabral Rodrigues	As representações sociais sobre o ensino de Psicologia da Educação e suas contribuições para a Formação do Educador	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Pará	2006	Estudar as representações sociais dos estudantes de licenciatura da UFPA sobre o ensino de Psicologia da Educação.	Psicologia da educação – Representação social – Formação de Ed.

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Carla Geovana Fonseca da Silva	Representações sociais da comunidade escolar de Cachoeiro de Itapemirim sobre o que é ser um bom professor de Educação Física	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF	2007	Identificar as Representações sociais da comunidade escolar em Cachoeiro de Itapemirim (ES) sobre o que é ser um bom professor de Educação Física	Bom professor – Educação Física – Representações Sociais
Carla Machado Motta	Representações sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de educação infantil.	Mestrado – Educação Pré-escolar	Universidade Estácio de Sá	2007	Identificar as representações sociais dos professores frente às novas demandas da família à escola de Educação Infantil, buscando entender se há descompasso ou parceria nessa relação.	Representação social – Educação Infantil – Demandas da família
Isolene Lehmkuhl	Formação e a forma da ação: representações sociais de professores das séries iniciais	Mestrado – Educação	Universidade Regional de Blumenau	2007	Identificar as representações sociais de um grupo acerca de formação do professor e sua prática pedagógica. Trinta professoras da Rede Estadual de ensino (2ª a 4ª série do ensino fundamental).	Formação de professor – Representação social

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Jussara Pietczak Appelt	O cravo e a rosa: identidades generificadas na educação infantil	Mestrado – Educação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2007	Analisar as representações de gênero (ser menino, ser menina) em uma escola pública municipal de Ijuí/RS, de período integral. Sujeitos foram crianças (4 a 5 anos) e quatro professoras.	Infância – Educação Infantil – Identidade – Gênero – Representação
Kátia Regina da Silva	Diversidade Cultural em sala de aula: representações docentes sobre os saberes e experiências de alunos	Mestrado – Ensino-Aprendizagem	Universidade Católica de Brasília	2007	Analisar as representações dos/as professores/as sobre os saberes e comportamentos de alunos/as provenientes de camadas populares e as implicações destas representações na prática pedagógica.	Representações docentes – Diversidade cultural
Renato Hugo de Felice Filho	O professor e suas representações: como sua imagem é vista no cotidiano da sala de aula	Mestrado – Educação	Universidade Católica de Santos	2007	Essa pesquisa tem por objetivo fazer-se conhecer e entender as representações vividas pelos professores na composição de sua identidade profissional.	Representação docente – Identidade – Profissional – sala de aula
Rosa Maria Conceição Fonseca	A representação social da educação em zona rural dos professores dos	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Amazonas	2007	Investigar a representação social da educação em zona	Representação social –

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
	municípios de Iranduba e Novo Airão - AM				rural a partir dos professores de escolas localizadas em áreas rurais dos municípios de Iranduba, Manacapuru e Novo Airão.	Educação em zona rural - Camponês
Seris de Oliveira Matos	A construção de representações sobre o corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Santa Maria UFSM	2007	Oficinas pedagógicas para mapear as representações de alunos relativas ao tema e ao mesmo tempo possibilitar momentos de diálogo sobre os preconceitos e discursos dos quais o corpo é alvo.	Currículo – Corpo – Práticas escolares
Shirley Macedo Gundim de Barros	A inclusão de alunos com síndrome de down em escolas de Goiânia	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Goiás	2007	Analisar como se encontra a inclusão de alunos com síndrome de down no contexto das escolas regulares do ensino fundamental, no início do processo da escolarização. Investigar quais as concepções das professoras em relação ao aluno com síndrome de down	Inclusão – Síndrome de Down – Pós-modernidade

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					bem como suas práticas.	
Tania Maria Maciel Guimarães	A representação social dos professores do ensino fundamental sobre a compreensão do aprender pelo professor com a utilização das tecnologias digitais	Mestrado – Educação	Universidade Católica Dom Bosco UCDB	2007	Compreender a representação social do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, do município de Cáceres/MT, sobre o seu aprender por meio do uso da tecnologia digital em situação de formação contínua.	Representação social – Formação contínua – Tecnologia digital
Josélia Saraiva e Silva	Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Teresina – PI	Doutorado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2007	Apreensão do conteúdo e estrutura da representação social do “ensinar geografia” e sua relação com o habitus que dá forma e visibilidade social ao ser professor dessa disciplina na cidade de Teresina.	Ensino de Geografia – Representação social – Habitus
Alberto Cervellini Filho	O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores	Mestrado – Educação	Universidade Estadual Paulista UNESP/FCT/PP	2008	Identificar as representações sociais desenvolvidas por esses professores (grupo de professores de uma escola da rede pública do estado de	Cotidiano escolar – Projeto pedagógico – Representações sociais

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					SP, situada na cidade de Presidente Prudente) sobre o projeto pedagógico e, mais especificamente o projeto pedagógico da escola, para o aproveitamento do significado deste importante documento na instituição escolar	
Célia Maria Paz Ferreira Barreto	Altas habilidades/superdotação: representações sociais dos professores do colégio Pedro II	Mestrado – Psicologia	Universidade Salgado de Oliveira	2008	Investigar as representações sociais desses profissionais (professores), sobre as altas habilidades e verificar a existência de indicações de alunos com este perfil na instituição sondada.	Altas habilidades – Representações sociais - Indicação
Cristiene de Paula Alencar	A representação social da escrita na relação professor-aluno	Mestrado – Psicologia educacional	Centro Universitário Fieo	2008	Investigar a representação de escrita de professores. Entrevista com três professoras do ciclo I do ensino fundamental de escola da região sul da cidade de São Paulo.	Aprendizagem – Escrita – Professor

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Cintia Cristina Teixeira Mendes	HTPC: hora de trabalho perdida coletivamente?	Mestrado – Educação	Universidade Estadual Paulista UNESP/FCT/PP	2008	Analisar e compreender as representações sociais constituídas pelos professores do ensino fundamental (ciclo I) da Rede Municipal de Presidente Prudente-SP sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo tendo como aporte teórico a TRS de Serge Moscovici.	Representação social – Políticas públicas
Dirce da Costa Figueira	Representações sociais de gestão escolar produzidas por equipe técnico-pedagógica de uma escola de ensino fundamental e médio	Mestrado - Educação	Universidade Estácio de Sá	2008	Buscar indícios das representações sociais de gestão escolar produzidas por professores e equipe diretiva de uma escola situada no município de Maricá, Estado do Rio de Janeiro.	Representação social – Gestão escolar - Participação
Erzy Dias de Souza	Ser ou não ser professor: representações sociais dos alunos de licenciaturas UFMT, campus de Cuiabá	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Mato Grosso	2008	Identificar e compreender as representações sociais (RS) dos licenciandos da UFMT, campus de Cuiabá, acerca da profissão docente.	Educação – Licenciandos – Representação social - Professor

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Fátima Cristina Duarte Ferreira	Representação sobre o meio ambiente, dos professores Terena que atuam de 1ª a 4ª série, na Aldeia Bananal, distrito de Taunay, município de Aquidauana, em MS.	Mestrado – Educação	Universidade Católica Dom Bosco UCDB	2008	Identificar as representações sociais dos professores Terena em seus saberes étnicos sobre a temática meio ambiente e os vínculos com sua cosmologia.	Meio ambiente – Educação ambiental – Mitologia Terena
Jacy Bandeira Almeida Nunes	Cartografia das representações sociais dos professores sobre a educação ambiental no ensino médio: sentidos manifestos nos ditos e não ditos	Mestrado – Educação	Universidade do Estado da Bahia	2008	Compreender os sentidos socialmente instituídos e compartilhados que o professor de ensino médio atribui/ancora/legitima em relação à educação ambiental e suas implicações nas significações que os alunos articulam para as questões socioambientais.	Sentidos – educação ambiental – Imaginário social
Jameson Ramos Campos	“Era um sonho desde criança”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas – PB	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2008	Acessar e compreender a representação social da docência para os professores da educação infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas na	Formação de professores – Representações sociais – Habitus

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					Paraíba.	
Maria da Conceição Miranda Campêlo	Representações e práticas profissionais de pedagogas formadas em serviço pela UFPB	Mestrado – Educação	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa UFPB	2008	Identificar e analisar as contribuições oferecidas pela política de formação de professores para melhoria das práticas profissionais das egressas de Pedagogia da UFPB, ex-participantes do PEC/RP, a partir de suas representações.	Representações sociais – Práticas profissionais – PEC/RP
Osvaldo José Sobral	A representação social de sexualidade dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Goiás	2008	Compreender a RS de sexualidade dos professores, a partir de suas posturas pedagógicas frente a temas relacionados à sexualidade; perceber as contribuições dadas pelos cursos de formação de professores na construção de suas RS da sexualidade; contribuir para a ampliação da área do conhecimento das Ciências Humanas, numa perspectiva de	Sexualidade – Diversidade – Representações sociais

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					construção transdisciplinar; e constatar qual a necessidade de uma formação profissional continuada para o educador, no tocante à educação sexual na escola.	
Patrícia Simon Lorenzutti	A escola revisitada: representações sociais de futuros pedagogos do rio de Janeiro	Mestrado – Psicologia	Universidade Federal di Rio de Janeiro	2008	Investigar o universo representacional de jovens estudantes de pedagogia da cidade do Rio de Janeiro a respeito da escola brasileira.	Escola – Representações sociais – Pedagogia – Psicologia
Simone do Socorro F. do Nascimento	Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial	Mestrado – Educação Especial	Universidade Estácio de Sá	2008	Estudar as representações sociais de professores acerca da formação continuada em Educação especial.	Representação social – Educação especial – Formação continuada
Gleyva Maria Simões de Oliveira	Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem	Doutorado – Educação	Universidade Federal de Santa Catarina	2008	Verificar se, nas concepções sobre ensino e aprendizagem, emergia elementos pertencentes aos conceitos estruturantes da	Formação de professores – Educação a distância – Processo ensino e aprendizagem

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					Epistemologia Genética de Jean Piaget.	
Marisabel de Souza Prado Ribeiro	O “ser professor” para docentes de escolas voltadas para o contexto empresarial	Doutorado – Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	2008	Compreender a natureza da ação docente desenvolvida por professores que, sem formação específica para o exercício da docência, atuam em curso de pós-graduação lato sensu (MBA e similares) voltados para o mercado corporativo.	Saberes docentes – Docência – Identidade docente
Adriana Longoni Moreira	As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um curso de Pedagogia – estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2009	Analisar as mudanças ocorridas no currículo de um curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006, onde foram instituídas as DCNs para o curso de Pedagogia – Licenciatura. Revisão bibliográfica, observações de aulas e reuniões, entrevista semi-estruturadas com professoras e alunas	Formação de professores – Diretrizes Curriculares Nacionais

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					do sexto semestre (momento que se particulariza os estudos nos anos iniciais o EF)	
Ana Maria Roriz Verissimo	Representações sociais de educadores do Projovem sobre sua prática	Mestrado – Educação de Adultos	Universidade Estácio de Sá	2009	Investigar as representações sociais de educadores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem – sobre sua prática educativa no programa.	Representação social – Projovem – Jovem – Prática educativa
Ângela Maria Corso	As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Paraná UFPR	2009	Analisar a categoria trabalho no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Entrevista semi-estruturada com professores que atuam no Programa.	Trabalho – Representação social – PROEJA
Cleuza Vieira da Costa	Representações sociais sobre a educação infantil as vozes das professoras.	Mestrado – Educação	Universidade Metodista de São Paulo	2009	Identificar as representações sociais das professoras da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino	Representação social – Educação infantil – Cotidiano

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					Fundamental sobre a Educação Infantil.	escolar
Eveli de Almeida Sanches Alberti	As representações sociais dos professores do ensino fundamental em relação aos seus alunos	Mestrado – Educação	Universidade do Oeste Paulista	2009	Analisar e comparar as representações de “professor” construídas por alunos e alunas do curso de Pedagogia.	Educação – Representações sociais – Trabalho docente
Luiz Fernando da Costa	Curso normal médio: representações sociais de formação por professores e alunos	Mestrado – Educação	Universidade Estácio de Sá	2009	Conhecer indícios das representações sociais de formação para o magistério elaboradas por professores e alunos de Curso Normal Médio.	Representações sociais – Curso normal médio – Formação docente
Maria Dilma Ponte de Brito	Representações sociais dos professores de matemática do ensino fundamental acerca dos alunos da escola pública Teresina	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Piauí	2009	Analisar as representações sociais do professor de matemática do ensino fundamental acerca do aluno da escola pública, a fim de estabelecer um paralelo entre essas representações e as práticas dos professores assumidas em sala de aula, diante do lócus escola pública e particular	Professor (a) de matemática – Aluno da escola pública
Olga Sansão	Formação inicial do professor em cursos de	Mestrado – Educação	Universidade Regional de	2009	Identificar e compreender a	Formação inicial

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Gesser	Pedagogia a distância: representação social de um espaço em construção		Blumenau		representação social de acadêmicos sobre formação inicial de professores em curso de Pedagogia à distância.	de professores – Representações sociais
Raquel Castilho Souza	As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância da UNITINS	Mestrado – Educação	Universidade de Brasília	2009	Analisar as representações sociais dos professores e dos alunos sobre a relação ensino aprendizagem na modalidade educação a distância da UNITINS – turma 2006/1 do curso de graduação em Pedagogia.	Representações sociais – Educação a distância – Ensino – Aprendizagem
Regina Celia Gouvea Lazaro	Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant	Mestrado – Educação	Universidade Estácio de Sá	2009	Conhecer os indícios das representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuam nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental no Instituto Benjamin Constant. Sujeitos foram professores e alunos com baixa visão.	Representações sociais – Baixa visão – Professores deficientes

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Rosângela Fernandes Torres	Trabalho – pedagógico: as representações sociais de professores (as) do município de Manaus.	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Amazonas	2009	Conhecer as representações sociais do trabalho pedagógico dos professores (as) da rede municipal da metrópole de Manaus.	Formação de professores – Representação social – Educação
Roseane Rabelo Souza	Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais	Mestrado – Educação	Universidade do Estado do Pará	2009	Analisar como os professores de uma escola pública de Belém constroem suas representações sociais sobre a inclusão escolar a partir do ensino-aprendizagem com alunos com necessidades educacionais especiais.	Inclusão educacional – Escola pública
Sirlene Mota Pinheiro da Silva	A mulher professora e a sexualidade: representações e práticas no espaço escolar	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Maranhão	2009	Analisar as representações de professoras sobre a sexualidade e a educação sexual, destacando-se como os mecanismos de controle social e os discursos de verdade influenciam o trabalho por elas desenvolvido no fazer docente.	Mulher professora – Sexualidade – Educação Sexual

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Soraia Coelho Bruno	Representações sociais dos professores de educação infantil sobre a formação continuada	Mestrado – Educação	Universidade Estácio de Sá	2009	Levantar indícios da representação social de formação continuada por professores de pré-escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro.	Pré-escola – Formação continuada – Teoria-prática – Representações
Suely Perruci Bandeira de Mello	Representações sociais de ciclos de aprendizagem por professores da rede municipal de ensino do Recife	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Pernambuco	2009	Analisar as representações sociais dos ciclos de aprendizagem de professores da rede municipal de ensino do Recife.	Representações sociais – Ciclos de aprendizagem
Teresa Elvina Florenzano Imbiriba	Água: um estudo sobre as representações sociais de alunos do ensino fundamental	Mestrado – Educação em Ciências e Matemática	Universidade Federal do Pará	2009	Estudar as representações sociais de água de alunos de 4ª série do ensino fundamental da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, no ano de 2007.	Representação social – Água – educação ambiental
Verônica Larrat Pricken	Dinâmica das representações sociais da matemática reveladas na práxis de professores dos anos iniciais.	Mestrado – Educação	Universidade de Brasília	2009	Analisar quais e como as representações da matemática se revelam na práxis dessas professoras de acordo com o tempo de imersão no Projeto	Representações sociais – (Re) educação matemática – Práxis.

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					de Formação Continuada em Serviço	
Elda Silva do Nascimento Melo	Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral	Doutorado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2009	Identificar a configuração e estrutura da representação social do ato de ensinar, construída pelos professores do ensino fundamental da rede pública estadual de Natal/RN.	Ensinar – Representação social – Habitus – Campo educacional
Alan de Aquino Rocha	Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre professores de Educação Física da rede pública estadual da Bahia	Mestrado – Educação	Universidade Federal da Bahia	2010	Identificar e problematizar as representações sociais de professores de Educação Física que atuam na educação básica da rede pública estadual da Bahia sobre o jogo de regras, e a estruturação destas representações, localizando os seus possíveis elementos centrais e periféricos.	Representações sociais – Educação Física escolar
Andréa Torreão Esteves	Representações sociais de EJA por professores de uma escola municipal da	Mestrado – Educação	Universidade Estácio de Sá	2010	Buscar indícios das representações sociais de Educação de	Representações sociais –

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
	zona oeste do Rio de Janeiro.				Jovens e Adultos (EJA) elaboradas por professores de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada na zona oeste do Rio de Janeiro que oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)	Educação de Jovens e Adultos - Professores
Carolina de Paula Teles	Representações sociais sobre crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora	Mestrado – educação	Universidade de São Paulo USP	2010	Apreender e interpretar as representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva de uma professora de educação infantil bem como analisar como essas refletem em sua prática pedagógica.	Não cita palavras-chave
Edith Maria Marques Magalhães	Representações sociais de “dar aula” por alunos ingressantes e concluintes de curso de Pedagogia	Mestrado – Educação	Universidade Estácio de Sá	2010	Buscar as representações sociais de “dar aula” elaborada por 51 alunos concluintes de Curso de Pedagogia e comparar com aquelas também elaboradas por eles quando	Representação social – Dar aula – Alunos ingressantes

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					ingressaram no curso.	
Érica Nayla Harrich Teibel	Representações sociais sobre brincar e bagunçar, segundo acadêmicas de Pedagogia da UFMT, campus Cuiabá	Mestrado - Educação	Universidade Federal de Mato Grosso UFMT	2010	Conhecer os conteúdos e estruturas das RS sobre o brincar e o bagunçar, levando em consideração o processo de formação acadêmica, caracterizado no interior dos quatro anos de duração do curso.	Educação – representações sociais – Ludicidade.
Fernando Henrique Tisque dos Santos	Práticas de memória, narrativas da história: representações de alunos do curso de pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino de História.	Mestrado – Educação	Universidade de São Paulo	2010	Compreender as representações sobre o ensino de História de alunos do curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade do Oeste do Paraná campus da cidade de Francisco Beltrão	Não cita as palavras-chave.
Hania Milanelli	Ser docente: um estudo sobre as representações sociais de enfermeiros que atuam como professores no ensino técnico de enfermagem.	Mestrado – Educação	Universidade Metodista de São Paulo	2010	Investigar as RS de ser docente do professor enfermeiro que atua no Ensino Técnico em enfermagem e cursou Pós-graduação com ênfase pedagógica, exigido pelo MEC a	Representação social – Enfermagem – Estudo e ensino

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					partir de janeiro de 2008.	
Lely Sandra Correia Dantas	O fazer docente: representações sociais de alunos do curso de pedagogia da UFRN	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010	Estudar os elementos de constituição identitária dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN, na intenção de caracterizar as RS manifestadas por esses alunos sobre o trabalho do professor, identificando os elementos que definem tais representações (o conhecimento do conteúdo destas) e compreendendo a forma dinâmica da organização desses elementos	Formação inicial de professores – Representações sociais
Marilene Alves Leme	Representações de adolescentes e professores sobre o ECA e seus efeitos na dinâmica da vida da escola.	Mestrado – Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS	2010	Problematizar o ECA junto a adolescentes e professores, identificando representações por eles (com) partilhadas e os efeitos dessas representações na dinâmica da vida	Estatuto da criança e do adolescente – Professores – Representações

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					escolar.	
Marisa Farias dos Santos Lima	Criança e aluno: um estudo de representações sociais, segundo licenciandos de Pedagogia da UFMT, campus de Cuiabá.	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Mato Grosso UFMT	2010	Conhecer os conteúdos e a estrutura das representações sociais sobre criança e aluno segundo licenciandos de Pedagogia da UFMT, campus de Cuiabá.	Criança – Aluno – Representações sociais
Rafael Rodrigues Lourenço Marques	Da revista Nova Escola ao cotidiano: um estudo de representações sociais sobre o ofício docente	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Mato Grosso UFMT	2010	Apreender e analisar as representações sociais do professor, tanto no cotidiano quanto ao mostrado na revista Nova Escola, compartilhadas por docentes do ensino fundamental das escolas municipais de Cuiabá/MT, além de, investigar a presença de elementos que indicassem uma potencial influência ideológica da referida publicação nas representações acerca dos docentes.	Trabalho docente – Representações sociais – Revista Nova Escola
Rosane Fronza	Um ano mais cedo ou um ano a mais: representação	Mestrado – Educação	Universidade Regional de	2010	Identificar a representação social	Representações

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Purim	social de referencial curricular para os professores alfabetizadores no ensino fundamental ampliado		Blumenau		de professores (que atuaram diretamente com a nova turma do ensino fundamental de 9 anos) sobre o referencial curricular para a turma de alfabetização e compreender como estas se constituíram.	sociais – Ensino Fundamental Ampliado
Rosângela C. Machado Bertran	Planejamento educacional: representação social de professores em formação	Mestrado – Educação	Universidade Regional de Blumenau	2010	Discutir a representação social de um grupo de professores em formação acerca do planejamento.	Planejamento Educacional – RS – Práticas.
José Eduardo Roma	As representações sociais dos alunos da licenciatura em Matemática sobre a profissão docente.	Doutorado – Educação Matemática	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	Analisar as representações sociais dos alunos do curso de licenciatura em matemática sobre a profissão docente.	Representações sociais – Licenciatura de matemática.
Lea Lima Saul	Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá/MT	Doutorado – Educação/Psicologia da Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	Identificar e analisar as RS de violência na escola para um grupo de professores de escolas públicas estaduais de Cuiabá/MT.	Violência – Representações sociais – Escola
Ana Paula Silva	As representações sociais sobre a inclusão	Mestrado – Psicologia	Universidade Salgado de	2011	Investigar as representações sociais	Representação

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
Oppenheimer Forte	educacional no cotidiano da formação e prática dos professores de matemática.		Oliveira		sobre inclusão educacional de professores em formação nas licenciaturas de matemática e dos professores de matemática que atuam no ensino regular das escolas públicas do estado do RJ..	social – Inclusão – Educação de qualidade.
Cristiane Cavalcante Lima	As representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Amazonas	2011	Analisar as representações sociais de educação ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente (PEFD) da Faculdade de Educação da UFAM.	Educação ambiental – Representações sociais.
Diana Patrícia Gomes de Almeida	Construção da identidade docente: o papel do mestrado no ensino de ciências da UFRPE	Mestrado – Ensino das Ciências e Matemática	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2011	Analisar as representações sociais dos egressos do Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco sobre professor, de modo a compreender	Representações sociais – Identidade docente.

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					os fatores que contribuem para o fortalecimento da identidade do professor enquanto pesquisador de sua própria prática.	
Elenice de Brito Teixeira Silva	Condição docente na educação infantil: representações do presente.	Mestrado – Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	2011	Esta pesquisa priorizou trajetórias profissionais de cinco professoras e um professor em exercício na educação infantil no município de Ilhéus/BA, buscando interpretar as representações da prática educativa expressas nas narrativas desses sujeitos.	Docência – Educação infantil – Representações do presente.
Héllida Alcantara Araújo	O toar dos professores: representações sociais sobre a prática docente	Mestrado – Educação	Universidade Federal do Paraíba/João Pessoa	2011	Analisar as representações sociais que professores; vinculados aos anos iniciais da educação básica do município de Riacho de Santo Antonio – PB apresentam sobre a prática docente.	Representações sociais – Prática docente – Múltiplas dimensões.

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					Pretende-se identificar os conteúdos representacionais de grupos de professores das áreas urbana e rural, no intuito de compreendermos como estas representações são expressas em diferentes momentos pedagógicos.	
Jeanne Barros Antunes	As representações sociais sobre o ensinar de professores na formação continuada no ensino à distância.	Mestrado – Letras e Ciências Humanas	Universidade do Grande Rio – Prof. José de Souza Herdy	2011	Compreender as representações sociais de ensinar dos professores (em formação continuada no curso de Pós-graduação – lato sensu na modalidade à distância da PUC - Rio) e as possíveis tendências das práticas pedagógicas no Estado do RJ.	Representações sociais – Ensino – Formação continuada – educação à distância
Poliana Marina Mascarenhas de Santana	A escuta do saber-fazer do coordenador pedagógico pelo professor: um estudo em representação social	Mestrado – Educação	Universidade do Estado da Bahia	2011	Apreender as representações sociais dos professores sobre o saber-fazer do coordenador pedagógico, com	Representação social – Coordenador pedagógico – Ato educativo.

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					vistas a compreender a relação estabelecida entre estes dois profissionais, e perceber como a relação tecida entre eles pode interferir no ato educativo.	
Rubisvania Ferreira da Costa	Políticas de formação do licenciado em pedagogia e a representação social sobre o trabalho do pedagogo escolar.	Mestrado – Educação	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	2011	Estudar a representação de professores sobre o trabalho do pedagogo e a representação do pedagogo sobre seu próprio trabalho.	Trabalho docente – Formação do pedagogo – Formação do professor
Katiene Nogueira da Silva	Do controle das paixões à maestria de si: um estudo acerca das práticas e das representações de moralização na escola pública paulista.	Doutorado – Educação	Universidade de São Paulo	2011	Compreender mediante a perspectiva sócio-histórica como foram configuradas e mobilizadas as práticas e as representações de moralização na escola pública paulista em um período que compreende a democratização das oportunidades de educação e que alterou o modelo de	Expansão do ensino paulista – História da educação

AUTOR	TÍTULO	MODALIDADE/ÁREA	INSTITUIÇÃO	ANO DA DEFESA	OBJETIVO-SUJEITOS	PALAVRAS-CHAVE
					escola que era mantido desde a época republicana.	
Norma Patricya Lopes Soares	Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciados da UFPI	Doutorado – Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2011	Analisar a representação social de docência para os estudantes dos primeiros anos de cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras e Biologia	Representação social – Docência – Sociogenética
Rosângela Branca do Carmo	Memórias e representações de pais do meio rural sobre a escola.	Doutorado – Educação	Universidade Federal Fluminense	2011	Refletir sobre a educação rural, a partir de representações de pais de alunos de uma escola de São João del Rey, MG.	Educação rural – Educação do campo

APÊNDICE 5 – SÍNTESE DOS DIPLOMAS LEGAIS QUE SE APLICAM À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN nº 9394/96)</p>	<p>DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Resolução CNE/CP 1/2002)</p>	<p>DCN para o Curso de Graduação em Pedagogia, (Resolução CNE/CP Nº 1/2006)</p>
<p>Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 2. Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; 3. Zelar pela aprendizagem dos alunos; 4. Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; 5. Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; 6. Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. 	<p>Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. O ensino visando à aprendizagem do aluno; II. O acolhimento e o trato da diversidade; III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. O aprimoramento em práticas investigativas; V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. 	<p>Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.</p> <p>[...]</p> <p>§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II. A aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. <p>Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:</p> <ol style="list-style-type: none"> I. 2.800 horas dedicadas às atividades formativas [...]; II. 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]; III. 100 horas de atividades teórico-práticas de

		aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.
<p>Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.</p> <p>Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</p> <p>Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.</p>	<p>Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:</p> <p>I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;</p> <p>II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:</p> <p>a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;</p> <p>b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;</p> <p>c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;</p> <p>d) avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de</p>	<p>Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:</p> <p>I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;</p> <p>II. compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;</p> <p>III. fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;</p> <p>IV. trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;</p> <p>V. reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;</p> <p>VI. ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;</p> <p>VII. relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p>

	<p>percurso eventualmente necessárias.</p> <p>III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.</p>	<p>VIII. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;</p> <p>IX. identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p> <p>X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;</p> <p>XI. desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;</p> <p>XII. participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;</p> <p>XIII. participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;</p> <p>XIV. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;</p> <p>XV. utilizar, com propriedade, instrumentos</p>
--	---	---

		<p>próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;</p> <p>XVI. estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. [...]</p>
--	--	--