UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Lúcia dos Reis Costa e Silva

Orientador: Prof° Dr° Marcos Corrêa da Silva Loureiro

Goiânia, 2004.

Lúcia dos Reis Costa e Silva

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação e Profissionalização Docente.
Orientador: Professor Drº. Marcos Corrêa da Silva Loureiro.

Goiânia, 2004.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

S586i

Silva, Lúcia dos Reis Costa e.
Identidade profissional docente : as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás / Lúcia dos Reis Costa e silva. – Goiânia, 2004.
136 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2004.

Bibliografia: f. 127-136.
Inclui lista de siglas e lista de tabelas.
Anexos.

1. Ensino Superior – Estudo de caso. 2. Ensino superior – Aspectos sociais . 3. Ensino superior – História. 4. Ensino superior – Formação docente. I. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. II. Título.

CDU: 378

LÚCIA DOS REIS COSTA E SILVA

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da UFG

Dissertação defendida e aprovada em 07 de dezembro de 2004, pela banca examinadora constituída pelos docentes:

Prof. Dr. Marcos Corrêa da Silva Loureiro
Presidente da Banca

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira

Àqueles que co-participaram das alegrias, angústias e realizações desse meu percurso, dedico este trabalho:

Ao Pedro, Leon e Marcelo pela paciência, compreensão e incentivo. O amor de vocês me fez acreditar e ir além.

Aos amigos da 15ª turma de Mestrado em Educação Brasileira da FE/UFG: Deniza, Valéria, Rita, Ivonete, Neusinha, Simone, Terezinha, Valdirene, Kellen, Nilva, Márcia, Marta, Helena, Verônica e Janaína. Compartilhamos alegrias, angústias, tristezas, saudades, dificuldades, felicidades, conquistas, enfim, por dois anos e meio caminhamos juntas. Fizemos percursos diferentes, mas o sorriso, a força e a presença de cada uma me fez ter vontade de completar a trajetória.

À Ítala, Gleice, Ghislane, Suzana, Lindalva, Edinei, Rosana, Neli e Karla: grandes amigas. Pessoas que longe-perto acreditaram no meu projeto de vida e estiveram cuidando de mim. O cuidado de vocês me fez ver que é possível sonhar, lutar e chegar.

Ao Yann, meu pequeno amigo. Sua juventude, vitalidade, alegria e companhia constantes me fizeram reiterar a possibilidade do educar para ser feliz hoje e amanhã.

As amigos Robson, Valdirene, Sônia, Márcia e Osiander. Passamos juntos dificuldades e superamos juntos. Foi etapa de crescimento. Sua presença me fez querer viver.

À Maria Auxiliadora e Raquel, que me compreenderam, me ouviram e sentiram a minha dor.

Ao amigo que se foi...Maurício. Sua determinação me ensinou a ter vontade de prosseguir contra os obstáculos. Até um dia... amigo.

MEUS AGRADECIMENTOS:

Ao Profº. Marcos Corrêa da Silva Loureiro, que com, respeito, sabedoria, atenção e paciência, colaborou para a realização deste trabalho. Agradeço a você por me ensinar nuances do "ser professor" que não estão nos livros. Obrigada por me ensinar que ser professor é "professar".

Ao Profº. Walter Guimarães que contribuiu com considerações importantes para traçar os rumos deste trabalho.

Ao Profº. João Ferreira que, com seus olhos críticos e com sua seriedade, me possibilitou aprender mais sobre o ser professor.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira que com grande dedicação me ensinaram a valorizar a profissão do professor.

Aos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da FE/UFG que dedicaram seu tempo a colaborar com esta pesquisa.

À Neuzinha, amiga sorridente e prestativa, sempre pronta a ajudar.

À Deniza, amiga de longe, mas sempre por perto pra trocar confidências e dividir a vida.

Ao Leon, meu filho, sempre pronto a sorrir, acreditar, incentivar e dizer: "Você consegue, mãe!".

À amiga Karla, pela correção lingüística e também por participar do meu texto, minha obra, respeitando meus limites da dor do escrever.

Ao amigo Adelimar, o amigo que veio me socorrer na matemática.

À amiga Rita Bianco, pelo incentivo, por acreditar e construir oportunidades.

Aos amigos do IPE: vocês estiveram sempre presentes.

Aos meus alunos da COMURG: vocês, meus alunos do EAJA que trabalham na iluminação, na jardinagem, na limpeza da cidade, obrigada por fazer me ensinar e confirmar minha felicidade alcançada na escolha pela militância do ser professor.

A todos que não foram citados, mas que, de alguma forma valorizaram meu trabalho, meu esforço e contribuíram acreditando na possibilidade da realização deste.

" Se não morre aquele que planta

uma árvore ,

Não morre aquele que escreve um livro,

Com muito mais razão não morre

O educador que escreve na alma".

(Bertold Brecht)

Resumo

Este estudo visa compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da FE/UFG tem sobre o *ser professor* e que, aqui significa compreender a concepção que os alunos, sujeitos dessa pesquisa têm sobre a identidade profissional docente. A abordagem de compreensão do problema proposto se faz pela teoria das representações sociais num formato de estudo de caso. A relevância dessa compreensão se dá motivada pela importância que a classe dos professores adquiriram nesse momento histórico vivido pela reforma educacional proposta no Brasil a partir da década de 1990. Esta traz nas suas políticas nacionais, um projeto neoliberal de formação docente, orientada pelos órgãos financiadores internacionais: BIRD, FMI, OMC, UNESCO e que propõe que os professores sejam colaboradores na realização de uma proposta educacional direcionada para os interesses do mercado e da lucratividade. Essa pesquisa observa os aspectos histórico-geográficos brasileiros, a história da formação de professores no Brasil, a institucionalização das representações sociais busca compreender que aspectos da identidade docente, em cada momento histórico foi representada pela sociedade brasileira até se chegar ao momento atual. Procura-se compreender que desde a chegada dos Jesuítas em 1549 e até os dias atuais, no Brasil, que saberes e que papéis a sociedade brasileira pediu, delegou e " gestou" para o ser professor de cada momento histórico. As representações sociais dos alunos do curso pesquisado revelam que "ser professor", hoje, é uma atividade que tem o papel de mediação para a distribuição do conhecimento produzido pela sociedade e os que a exercem devem possuir saberes técnico-pedagógicos, dominar o conteúdo ministrado e investir num processo afetivo-relacional para levar os sujeitos aprendentes a construírem conhecimento e se construírem como cidadãos.

Palavras – chave:

Ensino superior, Estudo de caso, Aspecto sociais, História, Formação docente.

Abstract

This study it has as objective to understand the social representations that the pupils of the course of Licenciature in Pedagogy of the FE/UFG have about *being a teacher* and that takes the meaning of the conception that the pupils, citizens of this research have on the teaching professional identity. The relevance of this understanding is motivated by the importance that the class of teachers had acquired at this historical moment lived by the educational reform proposal in Brazil from the decade of 1990. This brings in its national politics, a neoliberal project of teaching formation, guided for international the financial agencies: BIRD, FMI, OMC, UNESCO and that it proposes that the teachers act as collaborators in the accomplishment of a educational proposal directed by the interests of the market and the profitability. This research is carried through in format of case study, observing the Brazilian historic-geographical aspects, the history of the formation of professors in Brazil, the institutionalization of the social representations, searches to understand that aspects of the teaching identity, at each historical moment, that was represented by the Brazilian society until if arriving at the current moment. It is looked to understand that since the arrival of the Jesuits in 1549 and until the current days, in Brazil, which to knowledges and which roles the Brazilian society asked for and delegated and "maneged" it to the teacher of each historical moment. The social representations of the pupils of the analized course disclose that " being a teacher", today, it is an activity that has the role of mediation for the distribution of the knowledge produced for the society and the ones that exerts it must possess technician-pedagogical knowledges, to dominate the content given and to invest in a relationary affective process to take the learning citizens to build knowledge and will be build as citizens.

Key Words: Superior educaton, Case study, Social aspects, History, Teaching formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1.1 O problema e a problemática do estudo realizado 17
1.2 As representações sociais como referencial teórico-metodológico 23
1.3.Metodologia de coleta de dados 26
1.3.1. Metodologia da análise dos dados coletados 29

CAPÍTULO I - A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

1.1. O conhecimento do cotidiano dos professores da educação básica: dimensões cognitivas e sociais 30
1.2. A história, as instituições, a institucionalização e as transformações das representações sociais dos professores da educação básica sobre o seu fazer docente 43

CAPÍTULO II – REFLETINDO E DEFININDO A NATUREZA DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

2.1 O trabalho como categoria ontológica 51
2.2 Reestruturação produtiva e alienação: descentralidade do trabalho como categoria odontologia 54
2.3 O trabalho dos professores e a busca da identidade profissional docente 56
2.3.1 As dimensões individuais e sociais da construção da identidade 60
2.3.2 As pesquisas na busca da compreensão da identidade profissional docente: "o ser professor" em questão 62
2.3.3 Profissionalidade e identidade docente e as representações sociais 63
2.4. Pressupostos históricos para a constituição das representações sociais dos professores sobre sua identidade e profissionalidade no Brasil 65
2.4.1 Os primórdios da educação no Brasil: os jesuítas e o saber missionário dos professores 67
2.4.2 Urbanização, industrialização e o saber técnico dos professores da educação básica 73
2.4.3 Os anos 1980: A democratização e o saber político dos professores da educação básica 77
2.4.4 A reforma educacional dos anos 1990, o currículo por competências no Brasil e a retomada dos saberes neo-tecnicistas 82
2.5 O projeto neoliberal das políticas de formação de professores no Brasil: que sentido a proposta imprime à transformação nas representações sociais dos professores sobre a sua identidade profissional docente? 88

3.1.O curso de licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.....95
3.2. Os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás..... 99
3.3 Categorização e análise dos dados coletados nas entrevistas e questionários..... 101
3.3.2 Categorização e análise dos dados dos questionários..... 104
3.3.3 A categorização e análise dos dados das entrevistas..... 111

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....123

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....129

ANEXOS

LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEPEC - Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás.

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FE – Faculdade de Educação

FFCL - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

FHC - Presidente Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

IES - Instituições do Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental

SAEB - Sistema de Avaliação do Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Alunos matriculados na Faculdade de Educação da UFG, por curso (2003 e 2004)..... 99
TABELA 02 – Caracterização da amostra por idade..... 99
TABELA 03 – Caracterização da amostra por local de moradia..... 100
TABELA 04 – Caracterização da amostra por sexo..... 100
TABELA 05 – Caracterização da amostra por estado civil..... 100
TABELA 06 – Caracterização da amostra por renda..... 101
TABELA 07 – Caracterização da amostra por ocupação..... 101
TABELA 08 – Dimensões da intelectualidade..... 106
TABELA 09 – Dimensão da cognição..... 107
TABELA 10 – Dimensões da afetividade..... 108
TABELA 11 – Dimensões da profissionalidade..... 110
TABELA 12 – Motivos para a escolha do curso de Pedagogia..... 112
TABELA 13 – Ciência da habilitação oferecida pelo curso..... 113
TABELA 14 – Intenção de trabalhar na profissão para a qual o curso habilita..... 113
TABELA 15 – O que é ser professor da educação básica..... 115
TABELA 16 – Visão que a sociedade tem dos professores da educação básica..... 115
TABELA 17 – O que é ser professor..... 116

INTRODUÇÃO

A problematização do objeto de estudo deste trabalho, inicialmente, surgiu a partir do resultado de minhas experiências, observações, questionamentos e estudos como professora, coordenadora pedagógica em instituição de educação básica e professora de cursos superiores de formação de professores. Mas considero-me, acima de tudo, uma "militante" da profissão de professor, e por isso, proponho-me a compreender as representações sociais que os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás têm sobre o ser professor no contexto atual, em meio às políticas econômicas e educacionais neoliberais, que vêm sendo implementadas desde a década de 1990, e em meio às interferências das políticas mundializadas propostas pelos organismos cooperadores e financiadores da educação para os países em desenvolvimento.

É ainda num contexto de reforma educacional brasileira, a partir da promulgação da LDB- Lei nº. 9.394/94 e dos acordos com as agências financiadoras internacionais (BIRD, FMI, OMC, UNESCO etc.) que este trabalho questiona quais as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal e Goiás têm sobre o ser professor. Este estudo será realizado com o tema "Identidade profissional docente: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás".

O "ser professor" aqui detém o significado de compreender as concepções que os alunos têm sobre os aspectos que definem a identidade e profissionalidade docente e, para tanto, esse trabalho, propõe-se, também a estudar a forma como a história da constituição dos saberes dos professores na sociedade brasileira confere aos mesmos um papel social. E que, ao constatar, pela história da educação e da formação de professores no Brasil, as fases da construção, instituição e transformação das representações sociais que os professores atuais construíram sobre seus próprios saberes e sobre o seu próprio papel nesta sociedade, fica evidenciado que:

a) Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, até por volta do início da urbanização e industrialização brasileira, a partir do final do século XIX, momento de constituição das cidades e das indústrias, os professores da educação básica, bem como a educação no Brasil, viveram momentos de ostracismo político, período de marasmo de projetos

educacionais, pensados para a coletividade brasileira. E, por força dos projetos educacionais de cunho evangelístico da igreja católica, os professores da educação básica, os padres-mestres, formados para atuarem como professores e como missionários em prol das lutas pela conversão das almas dos pagãos, disseminam um saber missionário, abnegado, despojado das paixões mundanas e materiais. Esse despojamento e essa abnegação poderiam ser entendidos como "amor pelas almas" e como uma doação de si mesmo em prol da salvação dessas almas pagãs, e do bem-estar do outro, o educando pagão. Devido às peculiaridades da materialidade histórico-geográfica do meio natural em que o Brasil estava imerso neste período de tempos lentos[1], esse perfil une-se à ausência de projetos educacionais propostos pelo governo brasileiro e pela investida religiosa da igreja católica, que tomou para si o papel de agência promotora dos projetos educacionais brasileiros;

b) da urbanização e industrialização, a partir de meados de 1930, aos "dons" dos professores missionários, são incorporados os saberes de um professor técnico com maior embasamento nas técnicas, no planejamento e nas ciências físicas e psicológicas. A emergente sociedade urbano-industrial necessita de uma educação e de um professor com perfil de colaborador para alfabetizar e transmitir conhecimentos às massas iletradas;

c) no final da década de 1970, período pós-ditadura e período de transição do regime político, os professores, ainda sob o prisma do tecnicismo educacional, deparam-se com as teorias crítico-reprodutivistas que denunciam o caráter de reprodução na escola e na ação pedagógica dos professores e as ideologias capitalistas;

d) nesse momento histórico, de grande efervescência política, os professores passam a ancorar e amarrar representações sociais de um saber político, que denuncia a possibilidade da educação e da ação pedagógica dos professores em prol da emancipação das classes populares. É um momento em que os professores da educação básica compreendem-se como educadores políticos, capazes de interferir por meio do espaço político-pedagógico e do trabalho de sua prática cotidiana na escola;

---

[1] Conforme pode ser constatado no Capítulo II deste trabalho, utiliza-se da periodização histórico-geográfica de Santos (2002). Este introduz em seu trabalho, termos como *tempos lentos, tempos rápidos, meio natural, meio técnico e meio técnico-científico-informacional.*

e) A partir da década de 1990, no período de reestruturação globalizada do capital, apoiado pelos processos de grande avanço da ciência e da tecnologia, mais uma vez são colocadas para a educação e para a formação de professores exigências de construção de representações sociais sobre o "ser professor", num contexto onde o capital volátil e a rapidez dos tempos do "meio técnico informacional" imperam.

Cabe aqui ressaltar que no processo histórico em que os sujeitos vão ancorando e amarrando representações sociais sobre qualquer conhecimento a eles proposto, estes pronunciam-se sobre determinada questão quando as representações anteriores já não respondem às necessidades do contexto social e individual atuais. Neste processo de ancoragem e amarração do novo conhecimento, isto é, da nova representação, os homens não desprezam ou descartam as representações sociais já construídas, e sim incorporam-nas às representações que estão sendo amarradas, disseminadas, comunicadas e elaboradas.

No Brasil, o tema sobre a compreensão do "ser professor" vem também alcançando importância histórica. O movimento do próprio desenvolvimento do capital, exige, dissemina e comunica a necessidade de um professor e uma escola que preparem as massas analfabetas para a entrada delas como mão de obra preparada ou profissionalizada e para atuarem nos setores da indústria e serviços nas cidades emergentes. A partir da chegada dos jesuítas, a educação escolar e a formação de professores vêm se projetando no cenário da educação nacional como fator de colaboração do desenvolvimento sócioeconômico brasileiro.

A educação escolar e, sobretudo, os professores são vistos como profissionais que devem incorporar, os saberes técnicos e especializados e, assim, serem colaboradores para uma concepção de uma educação direcionada para o desenvolvimento socioeconômico das sociedades. Os professores são instados a construírem sua identidade profissional a serviço de uma concepção de educação enquanto "capital humano" elevada à categoria de propulsora e colaboradora do desenvolvimento socioeconômico.

Para responder a essa questão, foi necessário o embasamento em autores que procuram compreender o sujeito, o conhecimento e a sociedade de forma dialética e dinâmica considerando sua inserção histórica e cultural. Entre eles, Marx (1984), Materialismo Histórico Dialético; Moscovici (1978), Representações Sociais; Pimenta (1998), Carrolo (1997) e Guimarães (2004), Identidade e Profissionalidade Docente; Santos (2001), Periodização

histórico-geográfica. Este e outros autores estudados e citados ao longo do estudo foram de fundamental importância par a compreensão do tema proposto e a metodologia empregada visa delimitar as peculiaridades de um estudo de caso que valoriza a linguagem e as representações sociais dos sujeitos dessa pesquisa. No que se refere à escolha pela periodização histórico-geográfica de Santos (2002), a opção foi feita por compreender que os estudos do autor poderiam ricamente ampliar a compreensão da materialidade geográfica do meio em que os homens vivem e transformam enquanto transformam também suas representações sociais.

O percurso feito neste trabalho ficou assim delimitado: Capítulo I, "A compreensão do ser professor na perspectiva da teoria das representações sociais", traça-se um panorama da teoria, dos aspectos teórico-metodológicos peculiares da pesquisa e do objeto de estudo à luz da "teoria das representações sociais". Nesta etapa do trabalho, apresenta-se o conceito de representação social e o percurso metodológico da pesquisa. Além do conceito estudado, são também apresentadas as bases teóricas para a apreensão da forma histórica da compreensão, transformação e institucionalização das representações sociais e do papel social que a sociedade vem delegando aos professores da educação básica em cada período histórico.

No Capítulo II, "Refletindo e definindo a natureza do trabalho da identidade e profissionalidade docente", procuro conceituar o trabalho como categoria ontológica, que modifica e humaniza o homem e que por força das mudanças e transformações no modo de produção, este trabalho vem sofrendo interferências e modificações em sua essência. E no que se refere ao trabalho dos professores, venho mostrar que este não está imune a estas interferências próprias desse modo de produção. "Um trabalho que não gera mais valia" (CODO, 2002) , mas cujo produto não é passível de ver, pesar e medir os resultados como o modo de produção capitalista quer, ainda assim está sendo transformado gradativamente em trabalho alienado. Compreendendo que os saberes dos professores vêm sendo historicamente bombardeados pelas exigências de produção de mão-de-obra qualificada para atender aos interesses mercadológicos e do capital produtivo, a história da educação e da formação de professores no Brasil, por meio da periodização histórico-geográfica de Santos (2002) mostra de que forma os professores são incentivados a estarem ancorando e amarrando representações sobre seus saberes e seu fazer pedagógico. E no momento atual, momento da reforma educacional brasileira, tais representações embasadas e influenciadas pelas propostas mundializadas para a educação e para a formação de professores no Brasil vêm confirmar isso.

No III Capítulo "As representações sociais dos alunos do curso Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal e Goiás sobre o "ser professor" localizo minha pesquisa, contextualizando histórica e geograficamente o objeto aqui pesquisado. Nesta etapa, apresenta-se também um breve histórico da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Busco na pesquisa realizada dados sobre quem são os alunos que ali estudam e traço um perfil de sua situação socioeconômica. Em seguida, os dados da pesquisa são apresentados e analisados.

1.1 O problema e a problemática do estudo realizado

> Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo.
>
> (Antônio Nóvoa)

Como professora das séries iniciais, reiteradamente me perguntava: em que consiste o ser professor? Como uma pessoa se torna um professor? Como uma pessoa se vê e se compreende como um professor? Quais são os saberes próprios da profissão dos professores? Após leituras e cursos na tentativa de ampliar meus conhecimentos pedagógicos, cheguei ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Educação - FE/UFG, e me perguntava ao ouvir meus professores: Em que momento deste curso eu estarei falando como eles, demonstrando a mesma concepção de educação ou até discordando deles?

Percebe-se que o objeto aqui tratado adquire proximidade e envolvimento com a atividade da pesquisadora. Tal envolvimento pode ser acordado com Madeira (2000) quando esta teoriza o entranhamento do sujeito e do objeto:

> Necessário se faz que se considere no movimento da vida, que toma forma e corpo no concreto da história particular dos indivíduos. Professor, aluno, escola, etc. são sínteses de relações multifacetadas que, continuamente fazem e refazem a definição de limites, articulando diferentes níveis e dimensões. Não podem ser isolados deste movimento complexo ou considerados na linearidade da adequação de seus comportamentos. A própria definição desta adequação, ou dos comportamentos, têm suas raízes naquele movimento. (MADEIRA, 2000, p.43)

Esse processo de envolvimento levou-me a elaborar este projeto de pesquisa com base em experiências que se fazem necessárias serem aqui relatadas para uma melhor compreensão da delimitação da problemática e do problema de pesquisa em questão.

Em 2001, sendo aprovada em concurso público para o cargo de professora substituta da Faculdade de Educação – FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG, assumi três turmas do 2° ano do curso de Pedagogia, lecionando a disciplina "Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental - metodologia e conteúdo". Dessas três turmas, os 2°s. anos C e D pertenciam ao período noturno e o 2°.ano A ao período matutino.

Percebi um fenômeno acontecendo nestas turmas de formação de pedagogos, considerando-se os turnos matutino e noturno. Dentre muitas questões importantes, observei:

a) a diferença socioeconômica e cultural existente entre a clientela dos cursos matutino e noturno;

b) a diversidade de alunos com profissões diferenciadas e não relacionadas com a educação escolar nas turmas do turno noturno, como por exemplo: secretárias, fonoaudiólogas, policiais militares, bombeiros, motoristas, vendedoras de roupas e cosméticos. Isso não acontecia no 2° ano A - matutino que se constituía, em sua maioria, de professoras que atuavam na educação básica;

c) o desinteresse pelo curso, observado na ausência de compromisso com os estudos, por parte dos alunos, bem como pela quantidade de ausências a todas as aulas das demais disciplinas do curso. Com relação a esse aspecto, ocorria de forma diferente no 2° Ano A – matutino, a freqüência e o interesse pelas aulas eram claramente visíveis[2];

d) a apatia, e até rejeição, ostensivas e acentuadas, pelas disciplinas Sociologia Geral e da Educação, Metodologia de Estudos Sociais, Metodologia de Ciências, Alfabetização e Psicologia da Educação II;

e) a indecisão e desinformação quanto a sua futura escolha, ou não, pela profissão de professor das séries iniciais, que era uma das habilitações do curso de Pedagogia da FE/UFG, junto à Habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do 2° Grau [3] ;

---

[2] Diante do quadro preocupante, foram realizadas reuniões com o objetivo de buscar soluções junto à Coordenação Pedagógica, ao Coordenador das turmas e aos demais professores dos 2°s. anos matutino e noturno do Curso de Pedagogia da FE/UFG .

[3] Em 2003, após um amplo processo de discussão entre corpo docente e discente, foi aprovado novo Currículo para o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás direcionado para duas novas habilitações: Educação Infantil e Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

f) a incompreensão que gerava mal-estar e desconforto com relação à formação oferecida aos professores da rede municipal de ensino de Goiânia por meio de convênio firmado entre FE/UFG e Secretaria Municipal de Educação - SME, que se realiza no mesmo prédio da FE. São projetos diferenciados e distintos, sendo que o curso de Pedagogia permanente tem duração de quatro anos, enquanto o curso de Pedagogia conveniado dura três anos e causava revolta aos alunos dos cursos regulares[4].

Diante da realidade apresentada, definiu-se a seguinte questão a ser investigada junto ao Curso de Pedagogia da FE/UFG, buscando-se mais dados para futuras respostas e também outros questionamentos: Quais são as concepções que os alunos do Curso de Pedagogia da FE/UFG têm sobre o "ser professor?" E que expectativas têm esses alunos sobre o "ser professor"?[5]

Dessa questão mais ampla derivam-se questões mais localizadas a serem estudadas e compreendidas, e que são:

a) O que levou estes alunos a escolherem o curso de Pedagogia de FE/UFG?

b) Os alunos conhecem e identificam-se com a proposta curricular e com as habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia da FE/UFG?

c) Em que aspectos a política neoliberal expressa na reforma do processo de formação de professores proposta a partir da implantação da LDB (Lei 9.394/96) tem influenciado a formação de professores das séries iniciais, acarretando o descrédito, tanto na prática, quanto nos cursos de formação?

As questões e preocupações indicaram a necessidade de compreender a questão central deste projeto e propõe-se a pesquisar o presente problema sob o seguinte tema: "Identidade profissional docente: as representações sociais dos alunos da faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás".

A pesquisa sobre o tema em questão é relevante porque alcançou espaço e importância em debates, pesquisas, estudos e na mídia mundial e brasileira. Muitas vezes, os

---

[4] Conforme Resolução nº 465, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás-CEPEC/UFG "fixa o Currículo do curso de Pedagogia Plena, com habilitação em educação infantil e Ensino Fundamental, especificamente para a formação de professores da rede municipal de ensino de Goiânia". (UFG, CEPEC,1999 p.1)

[5] Um esclarecimento torna-se necessário: embora haja diferença de interesses nos alunos das turmas matutino e noturno, neste trabalho, estas diferenças não serão enfocadas como objeto de estudo e pesquisa e nem em perspectiva de análise comparativa.

debates incorrem em culpar os professores da educação básica pelo fracasso da educação nacional, imputando a estes a tarefa de em busca de sua própria formação visando alcançar a qualidade da educação escolar. Esta importância do tema "formação de professores" também advém do papel que os docentes da educação básica e a escola - como instituição difusora e disseminadora do conhecimento acumulado pela humanidade para as gerações mais jovens - têm adquirido, ao longo da constituição, expansão e consolidação histórica do modo de produção capitalista e à medida em que o progresso científico se avoluma.

Com a realização deste estudo, pretende-se contribuir com outros que se ocupam da análise deste tema, bem como provocar debates em torno dos rumos tomados pela formação de professores das séries iniciais, que se traduzem pelo confronto entre interesses pessoais dos professores *versus* condições políticas, econômicas e educacionais da profissão de professor.

Sacristán (1995, p.67), ao tratar da definição social da função de professor, afirma que: "A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados como valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação ". E, portanto, acredita-se que refletir sobre o próprio trabalho e sobre suas posturas, saberes, habilidades, e competências profissionais pode levar o professor a construir a sua identidade profissional.

Para Nóvoa (1995), existe uma crise da identidade dos professores causada pela separação do eu pessoal e do eu profissional e que corrobora para ampliar o controle externo sobre o seu processo de proletarização. O que pode ser evidenciado pelo fato de que quando uma profissão está direcionada para o atendimento das classes populares, isto é, da população de baixa renda, o sistema capitalista intenta levá-la à desvalorização e desqualificação profissional e perda do seu poder aquisitivo. Ao contrário, as profissões que lidam com a tecnologia e que estão direcionadas para as elites e para o atendimento do sistema produtivo se encontram-se sempre prestigiadas e qualificadas.

Hoyle (1987, apud SACRISTÁN, 1995) mostra que a atividade docente é realizada por um grupo com características definidas e próprias para as adaptações às condições de expressão da prática e da profissionalidade docente e enumera seis fatores que determinam o prestígio docente comparado a outras profissões:

> 1)A origem social do grupo, que provém de classes média e baixa. 2)O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso dificulta a melhoria substancial do salário. 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado. 4) A qualificação acadêmica de acesso,

> que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário[6]. 5) O status dos clientes. 6) A relação com os clientes que não é voluntária, mas sim, baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino. (IDEM. 1995. ps. 66-67)

Ainda sobre a profissionalidade do professor, Sacristán (1995) relata três contextos que produzem uma certa "debilidade" profissional:...

> (...)a) "contexto propriamente pedagógico formado pelas práticas da classe; b) contexto profissional dos professores que elaboram um comportamento profissional; c) contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos importantes para a profissão professor" (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

As atuais transformações econômicas, ideológicas, sociais, culturais e tecnológicas têm sido enfocadas por inúmeros estudos realizados que analisam os impactos de tais mudanças sobre a educação e sobre os processos de formação de professores das séries iniciais. Várias concepções de formação têm sido elaboradas, tais como: professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), professor pesquisador (DEMO, 1999), professor como intelectual (GIROUX, 1997) e que visam reavaliar o papel dos professores na educação escolar básica e colocar em pauta discussões e exigências de saberes (FREIRE, 1985), atitudes (LIBÂNEO, 1998) habilidades, competências técnicas (PERRENOUD. 2000) e competências políticas (GIROUX, 1997).

Muitos autores têm teorizado sobre os novos saberes que a atualidade tem exigido dos professores. Para Libâneo (1998), por exemplo, o professor tem lugar e presença indispensáveis no contexto atual de uma sociedade tecnológica, porém:

> O novo professor precisaria no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e as multimídias.(LIBÂNEO, 1998, p.28)

O avanço tecnológico e as transformações no mundo do trabalho têm exigido transformações das habilidades e dos saberes dos professores da educação básica, antes compreendidos sob um prisma técnico do saber fazer, realizar tarefas mecânicas e previsíveis, modificando-os para a esfera do desenvolvimento de competências que envolvem compreensão e

---

[6] No Brasil, a partir da aprovação da LDB - Lei nº. 9.394/96, fica estabelecido que até 2007 os profissionais da educação básica deverão ser formados em nível superior. Também nesta Lei, a nomenclatura "dos ensinos infantil e primário", referidos pelo autor, é Educação infantil e Ensino Fundamental. Em Goiás, a Universidade Federal de Goiás, desde 1984, vem formando profissionais com habilitação para o magistério das séries iniciais no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

atitude frente à totalidade do processo de produção. Contudo, questões como estas têm sido criticadas e questionadas por vários estudiosos (KUENZER, 1999; ARROYO, 2000; RAMOS, 2001; MARTINS, 1999). Nesse sentido, Arroyo (2000), analisando o perfil do professor da educação básica apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, faz a seguinte crítica:

> É papel da escola e de outras instituições sociais, e é papel dos mestres de todas as artes educativas garantir direito à cultura devida, mas sem cairmos em relações mecânicas enganosas politicamente perversas: domine as letras, as ciências, as técnicas, os saberes escolares e será cidadão, saberás raciocinar, resolver problemas, estarás apto à participação social, a te comportar com alto padrão moral cívico e éticos, porque ilustrados.A quem pode interessar esta auto-imagem e esta cultura docente? (ARROYO, 2000, p.107)

O Brasil vive atualmente uma agenda direcionada para atender às reformas educacionais propostas pelos países centrais a partir da década de 1980 e implementadas com mais vigor na década de 1990, com objetivos de adequarem-se aos compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Tais compromissos estão delimitados no Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003 - e traduzidos de forma legal para a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9.394/96) -, que traz inúmeras orientações para a reforma da política de formação dos profissionais da educação: capacitação em serviço, educação à distância, formação em nível superior e pós-médio para os professores da educação básica, diretrizes curriculares para a orientação curricular dos cursos de formação inicial, criação dos Institutos Superiores de Educação, dentre outros. Dessa forma, os projetos educacionais, inspirados nas formulações neoliberais, contêm objetivos de modificar a cultura docente e no Brasil, organizados sob o peso institucional da lei.

Percebe-se que, no delineamento do perfil da formação de professores no Brasil, o direcionamento para a adequação e o atendimento às demandas de formação de mão-de-obra para o mercado e para a reprodução capitalista demonstra uma clara expressão da ideologia neoliberal, o que tem sido denunciado e criticado por estudiosos brasileiros como Kuenzer (1998):

> As novas bases materiais que caracterizam a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trazem profundas implicações para a educação neste final de século, uma vez que cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes, quanto trabalhadores. (1998, p.105)

1.2 As representações sociais como referencial teórico-metodológico

Estudar e compreender a formação de professores à luz da teoria das Representações Sociais, tendo como expoente teórico Moscovici (1978), é imputar ao objeto um olhar de quem procura compreender o tema sob a ótica dos sujeitos sociais e históricos, que nas dimensões psíquicas-cognitivas, individuais e sociais, construíram, ancoraram e amarraram representações sociais sobre os mais variados aspectos da vida em sociedade e entre eles sobre o "ser professor". É compreender que os conhecimentos científicos veiculados pela sociedade chegam até os sujeitos sociais de uma forma "peculiar", dinâmica, conforme Moscovici (1978) afirma:

> Em contrapartida, as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior. Em suma, vemos aí, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações que assenta em valores e em conceitos. Um estilo de discurso que lhes é próprio. Não os consideramos como "opiniões sobre" ou "imagens de", mas como "teorias", "ciências coletivas" sui generis, destinadas à interpretação e elaboração do real. Elas vão constantemente além do que é imediatamente dado na filosofia, da classificação dos fatos evento.Pode-se vislumbrar aí um corpus de temas, de princípios, detentos de uma unidade e aplicável a determinadas zonas de existência e de atividade: A Medicina, a Psicologia, a Física, a Política, etc. O que é recebido, inclusive nessas zonas, é submetido a um trabalho de transformação, de evolução, para se converter num conhecimento que a maioria das pessoas utiliza em sua vida cotidiana. (1978, p.50)

Os homens contextualizados historicamente constroem, ancoram e amarram representações sociais influenciados pela força dos aspectos materiais, culturais, históricos e sociais e da importância atribuída por aquela sociedade datada ao objeto representado. Dessa forma, os sujeitos vêm construindo historicamente representações sociais sobre escola, ensino-aprendizagem, conhecimento, aluno, professores e outros aspectos ligados ao aprendizado na educação escolar.

Neste trabalho, procura-se mostrar que as representações sociais sobre o "ser professor", no Brasil, vêm sendo alteradas, transformadas e modificadas à medida em que se modifica e se altera a forma de se conceber e distribuir socialmente o conhecimento e também fruto da necessidade e das exigências históricas do modo de produção capitalista para a educação

escolar, o que conseqüentemente coloca para os professores as exigências da ancoragem e amarração de outras representações sobre o ser professor. Para Moscovici (1978), dessa forma,

> A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação . (1978, p. 28).

Propõe-se, também, estudar a forma como a história da constituição dos saberes dos professores, na sociedade brasileira, confere aos mesmos um papel social. E que se pode constatar, pela história da educação no Brasil, pela história da formação de professores no Brasil, as fases da construção das representações sociais que os professores atuais da educação básica construíram sobre seus próprios saberes e sobre o seu próprio papel nesta sociedade.

A presente pesquisa estrutura-se numa abordagem qualitativa com formato de estudo de caso, conforme a compreensão expressa por Ludke e André (1986) afirmam sê-lo. Esta caracterização acontece mediante a compreensão de que o estudo de caso apresenta-se como uma unidade particular a ser pesquisada, mas, fazendo parte de um contexto geral mais amplo, que implica e interfere no seu funcionamento e identificação de suas peculiaridades: "Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada". (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33).

O referencial teórico metodológico adotado nesta pesquisa compreende como Marx citado por Fontes (2001), a articulação das variadas instâncias que interferem na constituição e definição do objeto estudado:

> Para Marx, o acesso ao empírico se dá sempre mediado tanto pelas noções corriqueiras com as quais nos referimos a ele, o senso comum, quanto pelas modalidades precedentes de conhecimento (artístico, religiosos, ideológico ou mesmo do tipo científico) que imprimem sentidos variados aos temas sociais. Assim, o empírico não é dado ou transparente, mas está sobrecarregado de sentidos diversos, em sua maior parte acríticos. A produção do conhecimento deve, pois realizar um ir-e-vir entre o imediatamente perceptível, as formas de sua análise (desmembramento de suas partes componentes) e a construção de síntese, para o estabelecimento da articulação da totalidade em foco. (FONTES, 2001, p.118).

Entende-se que a abordagem com melhor possibilidade para compreender, com mais amplitude, o contexto aqui descrito é o referencial teórico metodológico com base na teoria das

representações sociais, proposta por Moscovici (1978). A dinâmica proposta por este embasamento teórico permite compreender as práticas sociais humanas cotidianas, propostas num movimento contínuo e articulador da complexidade do homem concreto, imerso na cultura, história, no espaço e tempo específicos de sua própria trajetória de vida.

A perspectiva teórico-metodológica das representações sociais considera simultaneamente o homem como um ser social e individual e implica a compreensão do sentido dado por ele às práticas sociais, assim como, de acordo com Madeira (2000), implica também em diminuir reducionismos na apreensão e análise do objeto pesquisado:

> Situarmos, dessa forma, as representações sociais implica em afirmar que o sentido atribuído a um dado objeto, e o próprio processo de atribuição, são construções psicossociais de homens concretos, integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximamente. Implica em articular, de forma indissociável, pois constitutiva de ambos, particular e social, em sua complexidade.(MADEIRA, 2000, p.240)

Ao posicionar-me como uma pesquisadora que compreende o tema relacionado à formação de professores, tendo como eixo de compreensão o materialismo dialético (MARX, 1984) e também a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), proponho-me a compreender a representação que os professores em formação inicial construíram acerca do "ser professor" sob uma perspectiva "do ser humano como manifestação de uma totalidade histórico-social, produto e produtor de história" (LANE, 1985, p.32).

Nesse trabalho, procurou-se, por questões metodológicas, expressar um caráter de reflexão que não tenha a pretensão de conhecer de forma absoluta a realidade. Procurou-se ainda caminhar na direção oposta a elencar os tipos de saberes de que necessitam os professores para atuarem na perspectiva da racionalidade técnica imposta, pedida e exigida pelos "novos tempos".

Ainda, ao estudar o tema sob este prisma, apareceram indagações, angústias, dúvidas, justamente por não acreditar e nem conseguir separar o pesquisador do objeto de pesquisa. Muitas vezes, ao procurar estabelecer conexão com os dados encontrados e com a teoria estudada, faltou "a segurança de um paradigma rígido de análise". Pôde-se compreender a necessidade da abstração e da sensibilidade, tão necessárias ao pesquisador no caminho e no movimento do esforço da apreensão do objeto estudado, como reflete Kosik (1976):

> O caminho entre a 'caótica representação do todo' e a 'rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações' coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente

> em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível, através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. Exatamente por que o caminho da verdade é um *détour* – *der Weg der Wahreit ist Umweg* – o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho. O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. (KOSIK, 1976, p.30)

Por compreender que os saberes dos professores são históricos, dinâmicos, compósitos e complexos, coloco-me numa posição que compreende que ao pesquisador é impossível alcançar a totalidade da compreensão do objeto pesquisado, mas sempre existe o esforço pela compreensão, contribuição e ampliação da análise teórica, que poderá desvendar os elementos constitutivos do objeto.

1.3. Metodologia de coleta de dados

Para a realização deste trabalho, buscou-se uma metodologia capaz de dar conta do objeto a ser pesquisado com base na "teoria das representações sociais", uma vez que, para se apreender como estas estão sendo e ou foram construídas e elaboradas na sociedade e no individual dos sujeitos, faz-se necessário compreender que esta teoria não propõe nenhuma metodologia em especial e que ainda aparece como um campo teórico metodológico em construção. Entretanto, conforme Sá (1998) orienta aos pesquisadores, a "teoria das representações sociais", dada a sua versatilidade, abre um leque de possibilidades de metodologias, cabendo ao pesquisador, com criatividade, intuição, sensibilidade e sólida formação teórica, optar pela linha teórica que mais se adequa à compreensão do objeto estudado.

Conforme Sá (1998), pode-se optar por pesquisar com um olhar mais sociológico, embasando-se em pesquisas como as de Doise (1992). Pode-se, ainda, lançar ao objeto estudado um olhar que procure captá-lo comparativamente, a partir de dois lugares ou momentos diferentes, numa perspectiva mais cognitiva e psicológica da teoria do núcleo central, tendo como referência as pesquisas da abordagem estrutural de Abric (2000). Entretanto, neste trabalho,

busca-se imprimir um olhar que leve em consideração uma vertente de uma compreensão social do fenômeno a ser estudado, conforme orienta Moscovici (2003, p.175-176):

> Seja o que forem, devemos prestar menos atenção ao seu caráter anormal, do ponto de vista do indivíduo e de suas crenças e conhecimento e mais atenção ao seu caráter social, à vida mental e psíquica que elas expressam. A fim de primeiramente descrevê-las e depois explicá-las como a existência do ser comum de um grupo de indivíduos, devemos levar em consideração três coisas: 1) Supomos que as pessoas conheçam essencialmente tanto o mundo natural, como o mundo social (HEIDER, 1958) através de percepções sensoriais da informação, que esperam ser observado e explicados através de conceitos adequados. 2) Não temos razão para excluir totalmente as experiências e as percepções individuais. Mas com toda a justiça devemos recordar que quase tudo que uma pessoa sabe, ela o aprendeu de outra, seja através de suas narrativas, ou através da linguagem que é adquirida ou dos objetos a serem empregados. (...) 3) As idéias e crenças que possibilitam às pessoas viver estão encarnadas em estruturas específicas (clãs, igrejas, movimentos sociais, famílias, clubes, etc.) e são adotadas pelos indivíduos que são parte delas.

Pensando assim, na primeira etapa do trabalho buscou-se apoio em referências bibliográficas disponíveis, procurando compreender os conceitos da "teoria das representações sociais" e ainda compreender e delimitar as várias particularidades históricas e sociais que interferem e contribuem para a construção do objeto a ser pesquisado. Ao relacionar os conceitos da "teoria das representações sociais" com elementos sociológicos e históricos e atuais, como os que estão estudados aqui neste trabalho, procura-se articular aspectos que se referem às instituições que regularam e regulam, sob a forma de lei, a problemática do estudo da formação de professores no Brasil e no mundo atual. Também referem-se ao modo como estas contribuem para a institucionalização e construção, na sociedade brasileira, de representações sociais sobre o papel dos professores da educação básica e de seus saberes.

Na segunda etapa do trabalho foram delimitados os sujeitos a serem pesquisados no universo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Foram escolhidas aleatoriamente duas turmas do turno matutino, 2° ano A e 4° Ano A, e duas turmas do turno noturno, do 2° ano C e 4° Ano C. Em cada uma dessas turmas foi pedido a 15 alunos que respondessem aos questionários e às entrevistas[7].

É importante recordar o papel importante que a linguagem tem para a metodologia das pesquisas em representações sociais, pois ao verbalizar as representações sobre o mundo que o cerca, que influencia seu pensamento e suas ações cotidianas, o homem, contextualiza-se,

[7] Os questionários e as entrevistas utilizados podem ser conferidos nos anexos I e II deste trabalho.

posiciona-se como sujeito histórico e relaciona sua individualidade com a realidade social vivida. Segundo Lane (1985, p.32)

> A linguagem como produto de uma coletividade, reproduz através dos significados das palavras articuladas em frases os conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados às práticas sociais que se cristalizaram; ou seja, a linguagem reproduz uma visão de mundo, produto das relações que se desenvolveram a partir do trabalho produtivo para a sobrevivência do grupo social.

Com base nestas análises sobre a linguagem, na terceira etapa foi elaborado e distribuído um questionário com perguntas fechadas e que identificassem os sujeitos da pesquisa, suas características sócioeconômicas, sua origem cultural, e o porquê da escolha deste curso em especial, e ainda solicitando a eles que citassem cinco características dos professores nas categorias de afetividade, capacidade de aprendizagem, intelectualidade e profissionalidade.

Foram distribuídos 60 questionários, dos quais retornaram 54.

Na quarta etapa deste trabalho foram realizadas entrevistas com questões abertas, gravadas em fitas cassete e que foram realizadas no início, intervalo, ou final das aulas dos alunos. No início das entrevistas, buscou-se identificar os sujeitos, perguntando a eles se já atuavam como professores da educação básica ou não. Em seguida, deixava claro que não havia respostas certas e sim o que se procurava captar era a compreensão dos sujeitos sobre o tema em questão, procurando dar confiança para que os sujeitos entrevistados pudessem expressar com clareza sua compreensão sobre as questões feitas. Foram realizadas 54 entrevistas e a indicação de encerrá-las se deu quando as respostas começaram a se tornar repetitivas. Estas, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

A aplicação dos questionários e as entrevistas aconteceram no mês de novembro / 2003, isto é, no momento de conclusão do ano letivo, procurando levar em consideração que, para os alunos do 2° Ano, as disciplinas de metodologias, próprias de um curso de formação de professores da educação básica, já haviam sido estudadas e, para os alunos do 4° ano, o curso já estava se findando.

A escolha pelas turmas de 2° ano foi feita baseada na seguinte hipótese: os alunos do 1° ano, nesse curso, não realizam nenhuma disciplina que os deixem em contato com as atividades relacionadas diretamente ao fazer docente. O que se percebe nesses alunos é que estão imersos numa espécie de "deslumbramento" por estarem adentrando numa Universidade Federal e cursando ainda disciplinas básicas do curso em questão. A opção pelos alunos do segundo ano,

conforme já foi explicitado na constituição do problema a ser pesquisado, é que, neste momento do curso, estes sujeitos estão entrando em contato com as disciplinas específicas que identificam o curso mais diretamente com questões teóricas, práticas, técnicas e do fazer docente e peculiares ao curso em questão.

1.3.1. Metodologia de análise dos dados coletados

Para analisar os dados dos questionários foram elaboradas tabelas com os dados das repostas dadas para as questões fechadas. Para os dados com repostas das questões abertas, foi necessário listar as respostas de todos os questionários. Por serem perguntas abertas relativas às categorias afetividade, cognição, intelectualidade e profissionalidade dos professores apareceram grande quantidade de respostas. Optou-se por categorizar todas as repostas escritas. Foi então elaborada uma listagem com todas as respostas dos questionários para em seguida categorizar essas mesmas repostas por grupos de significados similares. O passo seguinte foi calcular a porcentagem de incidência no universo pesquisado, levando-se em consideração a quantidade de respostas obtidas e não a quantidade de sujeitos pesquisados.

Para a análise das 54 entrevistas realizadas foi utilizada a seguinte metodologia de análise: transcrição e, em seguida, retiragem das falas dos sujeitos as informações correspondentes às questões propostas, elaborando-se uma listagem, assim como foram feitas também no processo de análise dos questionários. Das listagens, as falas com os significados similares foram categorizadas e foram elaboradas tabelas para se calcular a porcentagem de incidência das respostas nas falas dos sujeitos.

Nas citações das falas dos alunos entrevistados foram omitidos seus nomes, porém para serem identificados, criou-se um código que pode ser lido ao lado de cada fala citada, que poderá ser compreendido da seguinte forma: F para feminino, M para masculino, 2 ou 4 para explicitar o ano cursado pelo aluno, A ou C para explicitar a turma do aluno; M para turno matutino e N para turno noturno. Exemplificando: F2AM.

Após a categorização dos dados em tabelas, foi feita uma análise baseada nas teorias estudadas, buscando apreender as representações sociais presentes nas falas dos alunos.

CAPÍTULO I

A COMPREENSÃO DO SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Pretendendo-se refletir sobre como o conceito de representações sociais pode colaborar para a compreensão das representações sociais que os professores têm sobre o que seja "ser professor" é que o referido estudo foi realizado. Para traçar este caminho, discutir-se-á o conceito de representações sociais como elaboração e compreensão do conhecimento da vida cotidiana. (MOSCOVICI, 1978).

Inicialmente, para enfronhar-se nestas questões tão complexas que hoje são analisadas sob diversos olhares, resultados de múltiplas sínteses, de múltiplas interferências e de múltiplas concepções políticas, propõem-se três questões: em que medida as representações sociais dos professores sobre os saberes que definem a sua própria identidade (estas são embasadas no conhecimento do cotidiano) tomam-se importantes para estudar, analisar e refletir sobre os processos de formação de professores, uma vez que estes processos são realizados e idealizados em instituições de ensino superior para as quais é tão cara a dimensão científica do conhecimento? E em que medida a atividade da prática pedagógica cotidiana dos professores da educação básica demonstra a interferência dos aspectos sociais para a elaboração de suas representações sociais e de que forma estas elaborações interferem em suas atividades práticas pedagógicas cotidianas.

1.1 O conhecimento do cotidiano dos professores da educação básica: as dimensões cognitivas e sociais

Ao delinear o campo psicossociológico das representações sociais como um campo complexo de ser delimitado, em sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, Serge Moscovici (1978, p. 62), escreveu "A noção de representação ainda nos escapa". Tal confissão deixa perplexos aqueles que se interessam em estudar o campo das representações sociais somente até se aprofundar um pouco mais profundamente no referencial teórico proposto pelo autor. Ao se aproximar um pouco mais da teoria proposta, compreende-se por que o autor tão sabiamente posicionou-se.

A abordagem teórico-metodológica das representações sociais propõe uma ruptura com o paradigma positivista de ciência experimental individualista, que exalta o indivíduo como o centro do processo do conhecimento e nega as tensões e contradições existentes entre sujeito e sociedade. Este paradigma de pesquisa em Psicologia Social contrapõe-se a perspectiva teórica de Moscovici (1978), pois, segundo ele, esta não consegue alcançar aspectos subjetivos e informais do conhecimento elaborado na cotidianidade social humana.

Moscovici (1995) situa a "teoria das representações sociais" como uma abordagem interdisciplinar que se concentra na intersecção do conhecimento estudado pela Sociologia e pela Psicologia e que possui uma capacidade de limites complexos e elásticos que pode abarcar conhecimentos das áreas da Antropologia, Filosofia e de outras áreas das Ciências Humanas. Esta capacidade vem preencher, assim, a lacuna histórica deixada pela Ciência Positivista, carente de uma abordagem teórico-metodológica que enfocasse a dimensão social do conhecimento e também a dimensão psíquica do homem com maior amplitude.

Para Moscovici (1995), estas características da teoria das representações sociais são qualidades que possibilitam ao pesquisador apreender a complexidade dos fenômenos psicossociais e ainda completa:

> Para que uma teoria possa perdurar é necessário que ela seja suficientemente elástica e complexa. Estas qualidades lhe permitem modificar-se em função da diversidade dos problemas que ela deve resolver e dos fenômenos novos que ela deve descrever ou explicar. Somente sob tal condição – e eu já escrevi isso há muito tempo - pode – se assegurar a generalidade de uma teoria, não como um desejo piedoso, mas como um valor prático. Agora é chegado o tempo de renunciar a tais teorias elementares e pouco específicas, com as quais nós tínhamos acostumado e erigido como modelo. *Elas trazem* como conseqüência a fragmentação do campo da Psicologia Social, ao mesmo tempo que reduzem a esperança de vida de cada paradigma.(MOSCOVICI, 1995, p.13)

A diversidade, elasticidade, complexidade e abrangência da "teoria das representações sociais" trouxe para a Psicologia Social a consistência e coerência necessárias para a construção de uma metodologia própria do campo e que ainda está em construção, dado ao inusitado proposto pela teoria.

A postura teórica de Moscovici (1978) coloca-se num campo distinto das representações coletivas que Durkheim postulou, o que pode ser conferido em sua obra "As Regras do Método Sociológico" (2001) quando este autor abre a possibilidade para a inauguração de um campo de estudos das representações coletivas, exaltando o aspecto social das representações humanas, mas, suprimindo de certa forma, os aspectos psicológicos, conceituais e individuais dessas mesmas representações.[8]

Diferente de Durkheim, Moscovici (1995, p.7) elaborou sua "teoria das representações sociais" como "uma disciplina que se situasse no cruzamento das ciências psicológicas e das ciências sociais", e afirma que estas conferem à construção dos esquemas cognitivos humanos um papel essencial, o que lhe confere um caráter " móvel e circulante", dotado de "uma plasticidade". Moscovici (2003) afirma que o conceito de representações sociais em Durkheim abrange uma amplitude de aspectos da vida social que abarcam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e de espaço e ainda outras idéias, emoções e crenças que estão presentes na comunidade e que Durkheim, fiel à tradição aristotélica e kantiana, sistematizou seu conceito de representações coletivas de forma estática. Para se contrapor e fundamentar a sua crítica, Moscovici (2003) propõe o seguinte conceito.

> Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos, específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo". (MOSCOVICI, 2003, p.49)

[8] "... Que a matéria da vida social não possa explicar-se por fatores puramente psicológicos, isto é, por estados da consciência individual, é o que nos parece de toda evidência. Com efeito, o que as representações coletivas traduzem, é o modo pelo qual o grupo pensa de si próprio, em suas relações com os objetos que o afetam. (...) Representações que não exprimem os mesmos objetos, nem os mesmos sujeitos, não podem depender das mesmas causas. Para compreender a maneira pela qual a sociedade se apresenta a si mesma, e o mundo que a cerca, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que cumpre considerar".Durkheim (2001 p.37)

De acordo com Moscovici (2003), a ciência difere das representações sociais e ao mesmo tempo complementa-as, pois as ciências geram representações. Com a ampliação das teorias científicas, o mundo a ser representado pela subjetividade social dos sujeitos precisa de duplicação e de reprodução desses conteúdos que passam a ser transferidos para o mundo consensual cada vez com mais velocidade e, às vezes, sem ter muito tempo até para ser caracterizada e sedimentada como uma representação social. Moscovici (2003, p.60), afirma que: "Nossos mundos reificados aumentam com a proliferação das ciências".

Madeira (2000) afirma que o aprender no cotidiano implica que o sujeito coloque num movimento construtivo, "contínuo e sutil", aspectos individuais e sociais das mais variadas ordens, para trazer para a sua significação um objeto que não lhe é familiar e, assim, dotá-lo de sentido. Nesse processo de tornar familiar o desconhecido, o sujeito conhecedor e o objeto cognoscível fazem e refazem-se. Esta dinâmica dialética da elaboração do conhecimento nas representações sociais confere-lhe um caráter de produção, e não só de reprodução do conhecimento no sujeito e na sociedade. Por isso, conforme a autora:

> Situarmos, desta forma, as representações sociais implica em afirmar que o sentido atribuído a um dado objeto, e o próprio processo de atribuição, são construções psicossociais de homens concretos, integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximamente. Implica em articular, de forma indissociável, pois constitutiva de ambos, particular e social, em sua complexidade. (MADEIRA, 2000, p.240).

Para dar significação aos conteúdos científicos e estranhos a si e ao seu mundo, os sujeitos sociais colocam em funcionamento dois mecanismos peculiares às representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

Tudo o que é estranho causa pavor, medo e desconforto. No grupo social, o que é estranho, ameaça a estabilidade e solidez do grupo. Isto, conseqüentemente, caracteriza-se como uma ameaça à vida social. Ancorar as idéias estranhas é o que o sujeito social faz para escapar desses sentimentos de ameaça e de perturbação psíquica e social. Os sujeitos procuram reduzir o que é estranho a categorias familiares de conhecimento, buscando assim, a equilibração e a coerência psíquica, afetiva e social do conhecimento elaborado. Nessa perspectiva, Moscovici (1978), observou que alguns grupos categorizavam a Psicanálise como uma confissão religiosa, isto é, traziam este novo conhecimento para categorias familiares de seus valores religiosos. Não

existe a neutralidade valorativa e afetiva no que se refere à ancoragem de novos conhecimentos. E, conforme Moscovici (2003),

> De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeta e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a e neste ato, nós revelamos nossa "teoria" da sociedade e da natureza humana.(MOSCOVICI, 2003, p.62)

Para ancorar conteúdos e objetos estranhos ao seu sistema de conhecimentos familiares, o sujeito classifica e dá nomes a estes objetos para assim atribuir uma identidade social comum a si e ao grupo social.

O outro processo psíquico que intenta trazer o não familiar para a categoria de familiaridade é a objetivação. Objetivar significa que o sujeito social domestica, atribui uma forma concreta ao novo conceito ou, em outras palavras, atribui-lhe uma imagem. O que antes foi concebido toma forma do percebido. Os sujeitos sociais personificam tudo, praticando "um animismo às avessas", conforme Moscovici (2003 p.76): "Nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes, e quando nós escrevemos, nós personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que possibilita fazer isso".

Os mecanismos psíquicos de ancoragem e objetivação permitem e trazem a possibilidade aos sujeitos sociais de comparar e interpretar os conteúdos estranhos e, em seguida, dar-lhes uma forma possível de ser vista, compreendida, tocada e, finalmente, o proporcionar ao sujeito o controle sobre este novo conhecimento, que agora, sem provocar nenhum tipo de medo ou ameaça a si e ao grupo social, incorpora-se e agrega-se ao núcleo central[9] de suas representações sociais.

Pode-se inferir daí que as representações sociais ampliam e extrapolam o conceito epistemológico das construções simbólicas cognitivas (construções de imagens mentais), pois o conhecimento interpretado e objetivado que permite a elaboração do real possui raízes sociais.

As representações sociais, na qualidade de campo sociológico da Psicologia Social, procuram compreender o conhecimento que os sujeitos construíram racionalmente, enquanto

---

[9] A respeito do núcleo central das representações sociais, ver Sá (2002).

seres humanos sociais e não somente como seres genéricos psicológicos, e entrelaçam campos da semiótica, do pensamento social e da comunicação.

Segundo Moscovici (1978; 2003), o homem comum, sem o apoio das ferramentas do método científico, percebe e analisa a realidade processando informações por meio dos sentidos e da mente para conhecer o mundo em que vive. Contudo, não pode apreendê-lo sem obter informações que não tenham um significado distorcido ou imposto pelos significados atribuídos a esta realidade pela complexidade da vida social. E, ainda, ao analisar e contemplar aspectos da vida social entram em ação:

> Nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós já preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim em última análise, elas são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada seqüência. (MOSCOVICI, 2003, p.33)

Ainda de acordo com Moscovici (1978; 2003), as representações sociais possuem "natureza convencional e prescritiva" e, de forma ambígua, porém coerente, interferem e determinam os processos cognitivos dos indivíduos, mas mantêm, também, a característica de independência dessa mesma atividade cognitiva, pois o sujeito não é receptor passivo de informações. Nesse sentido, as representações sociais mantêm um caráter produtor e reprodutor de significados e significantes expressos na cotidianidade dos grupos sociais.

Seguindo este raciocínio, Moscovici (2003) apresenta as duas funções das representações sociais: sua natureza convencional e prescritiva. A natureza convencional das representações sociais procura categorizar de forma definitiva e hierarquizada o conteúdo representado, de forma que, a este núcleo, sintetizem e agreguem, posteriormente, outros elementos de novos conteúdos representados. Estas convenções sociais definem fronteiras para as ações dos sujeitos e seus papéis sociais, categorias valorativas e preconceitos, o que, para esse autor demonstra que:

> Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem e cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2003 p.35).

Por outro lado, as representações sociais são "prescritivas", pois agem como imposições sobre a concepção de mundo e as práticas cotidianas dos sujeitos sociais. Esta "força irresistível" que rege com tamanho poder a ação prática dos indivíduos sociais é resultado de uma combinação entre estrutura cognitiva elaborada quando ainda não existia a possibilidade da ação do pensamento reflexivo e, por um caldo cultural e social com base nas tradições que influenciam, ditam e mediam o que deve ser pensado. Retoma-se, aqui, o caráter dinâmico e estático das representações sociais, pois: "Enquanto essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos, mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas, re-apresentadas".(MOSCOVICI, 2003, p.37).

Nota-se que as representações sociais que estão sendo construídas e re-construídas no âmbito psicossocial, para alguns sujeitos, tornam-se estáticas, enquanto que, para outros sujeitos, tomam-se dinâmicas. Isto ocorre por meio de processos ativos, dialéticos e simultâneos, que podem ser retratados através de movimentos de um "acontecendo permanente". Estas representações construídas, quando o indivíduo possuía uma capacidade de pensamento primitivo caracterizado pela pouca possibilidade de reflexão sobre o conteúdo representado, influencia diretamente a forma como se organizam a ação prática e o pensamento em sua vida presente. Em outras palavras, a forma como os sujeitos sociais agem e pensam no presente depende das representações sociais construídas e elaboradas enquanto o pensamento ainda mantinha características de pensamento concreto e infantil, com pouca plasticidade e reversibilidade. Tal perspectiva leva Moscovici (2003) a afirmar o caráter histórico dos conteúdos representados:

> É, pois fácil ver por que a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, por que nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são resultado de sucessivas gerações. (MOSCOVICI, 2003, p.37)

Moscocivi orienta serem as representações sociais "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre

indivíduos". (MOSCOVICI, 1978, p.26), com o objetivo de trazer uma familiaridade, uma ordem para o cotidiano dos sujeitos sociais.

Inicialmente, para este autor, representar o cotidiano implica um indivíduo que toma consciência de algum objeto e o representa. Ainda implica que este, ao ser representado, toma-se um conceito desdobrado em duas faces indissociáveis: "uma face figurativa e uma face simbólica", que lhe garante a determinação de "um sentido para cada figura e uma figura para cada sentido" (MOSCOVICI, 1978, p.65). Esta seria a interface individual e cognitiva das representações sociais e que, através da linguagem, dos discursos e do que se chamou até agora de opinião pública, são comunicadas no universo cotidiano por meio das atitudes, da informação e da representação e imagens.

Esses discursos criam uma significação familiar e coerente entre os sujeitos dos grupos sociais. Eles se identificam-se através dos discursos que produzem, de forma ambígua e dialética, da coerência entre as divergências e convergências dos significados dos conteúdos representados, cujo objetivo maior é o de manutenção da vida. Os sujeitos pensam e agem de forma ruidosa e pública no cotidiano para se comunicarem e para consolidarem e legitimagem os significados das ações no cotidiano do grupo social, sem, no entanto, ter qualquer responsabilidade individual e particular sobre a elaboração das representações sociais. De forma ruidosa e pública, porque as representações sociais nascem nas conversações do dia-a-dia dos cafés, salões, bares, nas reuniões de vizinhos, de professores, de pais de alunos e muitos outros locais onde haja espaço e tempo para o intercâmbio dos saberes populares e do senso comum.

O cotidiano também é o lugar onde acontecem as trocas e o intercâmbio das aprendizagens percebidas e vividas que instalam o caráter de construção social das representações humanas. Loureiro (2003, p.01) afirma que por atender e organizar a vida cotidiana, este conhecimento "difere, pois, de outras formas de conhecimento, como a ciência, a filosofia, a religião, a arte, que, atendendo a objetivos alheios à cotidianidade, têm critérios de verdade diversos; às vezes até contrários a ela". Pode muitas vezes ser identificado, até de forma depreciativa, como senso comum.

E o que é o cotidiano, então? Heller (1992, p.17) o traduz de forma belíssima, conceituando-o assim: "A vida cotidiana é a vida de todo homem. (...) A vida cotidiana é a vida do homem inteiro. (...) O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo".

O cotidiano é o lugar da construção da inteireza da vida humana e conseqüentemente da construção da "humanidade" do homem. O cotidiano, lugar histórico de condução da vida, é permeado de heterogeneidades às quais os homens dão organicidade e sentido, e estas são elaboradas em âmbito psicológico conceitual, individual e também social. É a possibilidade que os homens têm, através de suas potencialidades de elaboração do conhecimento, de colocar ordem cognitiva e afetiva no caos do mundo real para nele viver melhor, como afirma Loureiro (2003), referindo-se à atividade de conhecer:

> Dito em outras palavras é organizar o mundo de tal forma que a vida nele se torne possível, o que não aconteceria se o mundo continuasse indefinidamente percebido como caos. Entendido desta forma, o conhecimento é construção de homens concretos para viverem em um momento histórico.(LOUREIRO, 2003 p.03).

A comunicação das representações sociais, no caso dos professores, que possuem socialmente um papel e uma identidade reconhecida pela sociedade em que vivem, promove também um intercâmbio entre os saberes construídos, elaborados e ressignificados ao longo de sua trajetória profissional, no coletivo da sociedade e no cotidiano do chão da escola, onde outros atores e instâncias interferem na elaboração de um saber pessoal dos professores, pois:

> O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente caráter de urgência. (...) Além disso, essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele. (TARDIF, 2003, p.50)

Os professores, como categoria de profissionais reconhecida pelo seu papel na sociedade moderna, desempenham um papel aqui conceituado na perspectiva sociológica que Berger e Luckmann (2002) propõem: uma tipificação subjetiva e individual dos valores sociais do contexto vivido, com o intuito de levar a uma tipificação objetiva e coletiva das formas de ação, com o apoio da linguagem. Em outras palavras, os papéis sociais tipificados pelos sujeitos sociais legitimam as ações e as identificam com um sentido discursivo proposto pelo contexto vivido.

Os papéis tipificados pelos atores sociais institucionalizam as ações habituais dos atores e as controlam com o intuito de definir possibilidades de condutas, conforme Berger e Luckmann afirmam: "no nível pré-teórico, porém, toda instituição tem um corpo de conhecimento transmitido como receita, isto é, conhecimento que fornece as regras de conduta institucionalmente adequadas". (BERGER E LUCKMANN, 2002 p.93).

Pode-se compreender, compartilhando a conceituação sobre papéis sociais e sua institucionalização numa sociedade histórica, como a escola e os professores vêm tendo seus espaços e papéis institucionalizados pelo valor que os sujeitos sociais modernos lhes atribuem e pelas opiniões, atitudes e informações que esta mesma sociedade tece sobre o papel social atribuído ao professor.

Respondendo às influências e expectativas dos papéis atribuídos aos professores pelo grupo social é que estes também elaboram as representações sobre os aspectos do seu cotidiano e ainda hierarquizam e categorizam-nos em escalas de julgamentos valorativos, uma vez que estes, como sujeitos sociais, freqüentaram escolas, tiveram professores e vivenciaram ser seus alunos. Tais representações vêm sendo elaboradas a partir do momento em que o sujeito vivo e ativo "vive, convive e revive" com e em situações de "ser professor" e não somente em situações de formação de professores. Não se constroem representações sobre o "ser professor" de "um dia para a noite". Estabelecendo um diálogo entre os estudos de Tardif (2003) e a teoria das representações sociais, pode-se inferir que os saberes práticos dos professores estão intrinsecamente interligados às suas representações sociais que os mesmos construíram sobre estes saberes ao longo de suas trajetórias como alunos na sociedade. Estas foram vividas, percebidas e concebidas em espaços escolares historicamente diferenciados, conforme Tardif (2003):

> Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2003 p.20).

No que concerne à formação de professores, estudá-la à luz das representações sociais pode contribuir muito para se compreender como os professores elaboram os seus saberes cotidianos necessários para organizar e dar sentido à educação escolar e à sua prática pedagógica cotidiana. Conforme Tardif (2003), são saberes frutos de relações cognitivas estabelecidas a partir de mediações e interações sociais, culturais e institucionais:

> No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o "saber em si", mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.). Por isso, ao se falar dos saberes dos professores, é necessário levar em consideração o que eles dizem a respeito de suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc. Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais. (TARDIF, 2003, p.19).

Não é muito difícil perceber que os professores da educação básica, assim como profissionais de outras profissões, elaboram conhecimentos, saberes e habilidades próprios da profissão exercida, e não é muito incomum ouvirmos dizer "professor precisa ter olho nas costas", ao se referir às habilidades necessárias e características de quem lida com crianças, adolescentes, jovens e adultos em situações escolares. É nesse espaço da vida cotidiana escolar que os professores elaboram suas representações e, com base nelas, fundamentam suas práticas.Em outras palavras, a vida cotidiana tem uma forte influência na elaboração das representações dos professores que ancoram às representações construídas nesse viver os conteúdos teóricos aprendidos e apreendidos nas atividades formativas. Sá (1993) compreende que estas práticas, fruto das representações,

> Comumente, fazem uma articulação ou combinação de diferentes questões ou objetos, segundo uma lógica própria, em uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais. (SÁ, 1993, p.26)

É nestes espaços que os professores vivem e concebem representações e significados sobre aluno, conhecimento, saber, aprender, ensinar, avaliar, disciplinar, educar, planejar, e ainda sobre o trabalho com os livros didáticos, as aulas e a organização da burocracia escolar. Enfim, elaboraram uma concepção afetiva e explanatória de "mundo" e de como ser e atuar como professores nesse "mundo", ordenando estruturas sociais, cognitivas e afetivas constituintes e

constitutivas da gama de saberes que os professores vão ancorando, objetivando e integrando ao seu núcleo de conhecimentos, já internalizados, sobre o que seja ser um professor da educação básica. Isso equivale à afirmação de Tardif (2003):

> Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática". (TARDIF, 2003, p.14).

Dessa forma, é no espaço das práticas cotidianas de uma sociedade que se atribuem valores à identidade dos professores que estes podem re-presentar, isto é, "trazer de novo ao presente" as concepções "de um saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente" (TARDIF, 2003, p. 18), e que vão sendo objetivadas e ancoradas ao núcleo de conhecimentos constituídos ao longo da sua existência genérica, individual e cultural.

Na atualidade, estudar a formação de professores na perspectiva das representações sociais pode ampliar e enriquecer a apreensão do que seja "ser professor", buscando, para isso, subsídios nas próprias representações que os professores elaboraram sobre a sua função e identidade e, no próprio coletivo docente as implicações e justificativas que levaram os professores a compreenderem as suas práticas e posicionarem-se nesta ou naquela concepção. Nesse sentido, Wagner (2000), aponta as funções que cumprem as representações sociais enquanto compreensão do conhecimento do cotidiano:

> As representações sociais, no sentido de conhecimento vulgarizado, cumprem funções declarativas, instrumentais e explanatórias. O aspecto declarativo descreve demonstra o fenômeno social para o qual a ciência popular parece ser relevante, e o aspecto explanatório fornece uma compreensão diária para suas razões subjacentes. Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas. (WAGNER, 2000 p. 06).

No processo de elaboração de suas representações, os professores declaram, explanam e justificam suas ações, enquanto incorporam aos conhecimentos individuais provenientes de sua própria experiência, os conhecimentos teóricos provenientes de sua própria formação. Num processo contínuo, o sujeito vai integrando os conhecimentos científicos aos

conhecimentos do cotidiano e ressignificando-os para a sua própria compreensão, vivência, manutenção e legitimação do seu papel social no cotidiano do grupo.

Muitos estudos (PIMENTA, 1993; ARROYO, 2000; NÓVOA, 1995; LIBÂNEO, 1998) sob óticas diferenciadas foram e estão sendo publicados a respeito da temática da formação de professores sempre procurando encontrar pistas e respostas que levem ao esclarecimento da questão da "produção do fracasso escolar"[10] do qual os professores fazem parte como sujeitos inseridos no processo educativo escolar. Tem -se escrito bastante e, em inúmeras publicações, a ênfase está na condição e na relação entre o fracasso escolar e a má formação do professor. Após compreender-se o conceito de representações sociais, pode-se ousar inverter o ângulo da questão, propondo uma outra: não estaria o fracasso escolar ligado às representações sociais que os professores da educação básica têm construído sobre os saberes que lhe conferem uma identidade profissional? Não estaria ligado às representações que estes constroem sobre o seu fazer profissional, sobre o aluno como sujeito-objeto de sua atuação profissional? Não estaria também ligado às representações que os professores constroem sobre suas famílias e sobre sua origem social?

Sendo assim, perguntar sobre a relação entre formação dos professores e representações sociais pode trazer contribuições para chegar-se mais perto da temática, sob a compreensão de quem vive, revive, produz e reproduz o fracasso escolar cotidianamente de forma tão contraditória. Que representações sociais sobre a escola, a educação, o fracasso escolar, os alunos, os professores e o conhecimento possuem os sujeitos envolvidos nesta questão que afeta de forma tão dolorosa as classes populares no Brasil? E quais as práticas efetivadas em decorrência dessas concepções? Estas questões poderiam trazer pistas que podem levar a esclarecer concepções equivocadas, distorcidas e até ideologicamente elaboradas, atendendo a interesses dominantes que intentam manter "as coisas como estão" e, conseqüentemente, podem também lançar luz sobre a possibilidade de reflexão sobre os nexos constituintes destas representações.

Com o intuito de ampliar a reflexão e a compreensão do objeto de pesquisa aqui estudado, propõe-se, a partir do próximo tópico a compreensão do como as instituições historicamente elaboradas pelos homens e pelos homens-professores-da-educação-básica, interferem na construção das representações sociais; e como as instituições e o processo de

[10] Sobre a "produção do fracasso escolar", ver Patto (1996).

institucionalização colaboraram para que essas representações construídas historicamente podem ser transformadas ao longo da forma como o conhecimento é distribuído na sociedade, enfocando o fazer docente como centro dessa reflexão.

1.2. A história, as instituições, a institucionalização e as transformações das representações sociais dos professores da educação básica sobre o seu fazer docente.

Segundo Lane (1985), as representações sociais são construídas à medida em que se configuram os objetivos das ações do sujeito social e a escala de julgamentos valorativos elaboradas por ele. Isto nos permite compreender que os significados produzidos processual e historicamente pelos grupos sociais têm para o indivíduo um caráter e sentido pessoal. Pode-se ainda compreender que "o homem como ser ativo e inteligente se insere historicamente em um grupo social através da aquisição da linguagem, condição básica para a comunicação e o desenvolvimento de suas relações sociais e, conseqüentemente, de sua própria individualidade". (LANE, 1985, p. 41).

A autora ainda aponta-nos a necessidade de analisar como a ideologia passível de ser constatada nas atividades superestruturais da sociedade de classes reproduz-se entre os sujeitos individuais e como pode levá-los a compreender-se e agir de forma a continuarem o processo de reprodução das condições alienantes da produção da vida material. Esse processo de alienação da consciência caracteriza-se, segundo Lane (1985,p.42)

> Ontologicamente, pela atribuição de "naturalidade" aos fatos sociais; esta inversão do humano, do social, do histórico, como manifestação da natureza, faz com que todo conhecimento seja avaliado em termos de verdadeiro ou falso e de universal; neste processo a "consciência" é reificada, negando-se como processo, ou seja, mantendo a alienação em relação ao que ele é como pessoa e, conseqüentemente, ao que ele é socialmente.

Imbricado nessa teia complexa de relações sociais onde há lutas entre ideologias de classes, o homem constrói sua história sendo dialética e contraditoriamente passivo e ativo,

inserido num grupo social e histórico. Como sujeito ativo e inteligente, este faz uso da linguagem para comunicar-se, condição primordial para que sejam estabelecidas as relações sociais entre os grupos e entre o sujeitos.

Por meio da linguagem, o homem elabora suas representações e dá sentido aos significados construídos no grupo social no qual está inserido. Portanto, esta pode aparecer carregada de conotações e sentidos ideológicos pertinentes àquele grupo social. A contradição se estabelece, porque a linguagem torna ao mesmo tempo para o indivíduo, condição para o desenvolvimento de suas capacidades de pensamento. Lane (1985), no entanto, alerta para o fato de que:

> É preciso ressaltar que nem todas as representações implicam necessariamente reprodução ideológica; esta se manifesta através de representações que o indivíduo elabora sobre o Homem, a Sociedade, a Realidade, ou seja, sobre aqueles aspectos da sua vida a que, explícita ou implicitamente, são atribuídos valores de certo-errado, e bom-mau, de verdadeiro-falso. (LANE, 1985, p.41)

No que se refere à articulação das ideologias no plano das superestruturas dos grupos sociais, constata-se que estas são articuladas pelas instituições sociais, criadas e organizadas pelos homens para viverem em sociedade e que aparecem nos mais variados aspectos: religiosos, artísticos, filosóficos, jurídicos e políticos. Estas refletem no indivíduo social determinado por essas relações e articulações e determinante delas, no plano e na vida individual dos sujeitos, uma vez que, por meio das instituições, os papéis sociais são prescritos e as relações sociais de cada indivíduo são determinadas e determinantes, de forma contínua e dialética, o que leva Berger e Luckmann (2002, p. 75) a afirmarem que "O *Homo sapiens* é sempre, e na mesma medida, homo socius".

Para conviver bem em sociedade, o homem organiza ações e atitudes operatórias na vida cotidiana que, tornando-se repetitivas, são padronizadas e tornam-se hábitos. Tais hábitos colaboram para que os sujeitos sociais não tenham que todos os dias reinventar procedimentos que necessitem tornar-se rotineiros. O homem social e histórico, por meio dos hábitos, não precisa reinventar a "roda" todo os dias ao se levantar pela manhã. E, tornando-se um homem que pode a cada dia pensar o seu agir por meio de atitudes e ações habituais, o homem pode também inovar, inventar e reinventar novas possibilidades de ações que venham a ampliar

aquelas já tornadas habituais, pois "(...) o fundamento da atividade tornada habitual abre o primeiro plano para a deliberação e a inovação". (BERGER E LUCKMAN ,2002 p.78)

Ainda de acordo com os autores acima citados, a formação de hábitos abre espaço para a institucionalização das ações humanas contextualizadas na sociedade histórica, uma vez que, havendo uma tipificação de ações executadas e vividas por certos tipos específicos de atores, a institucionalização dos hábitos estará construída, instituída e valorizada pelos sujeitos participantes de uma história compartilhada. Para Berger e Luckmann (2002, p.79), "as instituições têm sempre uma história, da qual são produtos ".

Socialmente, as instituições controlam a conduta humana, pois delimitam a forma e os padrões dos papéis que os sujeitos históricos e sociais executarão no interior do grupo social e,

> Dizer que um segmento da atividade humana foi institucionalizado já é dizer que este segmento da atividade humana foi submetido ao controle social. Novos mecanismos de controle só são exigidos se os processos de institucionalização não forem completamente bem sucedidos (·BERGER e LUCKMANN 2002, p.80)

A institucionalização de ações humanas nos grupos sociais assemelha-se, portanto, a um processo de rotinização de ações, o que possibilita a divisão do trabalho, das condutas e dos papéis sociais e abrem caminho para que as atenções sejam direcionadas a outros processos, ou seja, a outros hábitos sociais, em curso, necessários à preservação, ao controle e à manutenção da vida social.

Subjetivamente, nos aspectos individuais, as instituições construídas e elaboradas historicamente são transmitidas de geração a geração, mas, ao chegar à geração posterior àquela que o criou, já possui significado alterado, possui significado de tradição. Como esta não viveu e não participou de sua elaboração, esta chega-lhe como algo reificado, objetivado e, para Berger e Luckmann,

> As instituições, como facticidade histórica e objetivas, defrontam-se com o indivíduo a qualidade de fatos inegáveis. As instituições estão aí, exteriores a ele, persistentes em sua realidade, queira ou não. Não se pode desejar que não existam. Resistem a suas tentativas de alterá-las ou de evadir-se delas. Têm um poder coercitivo sobre ele, tanto por si mesmas, pela pura força de sua facticidade, quanto pelos mecanismos de controle geralmente ligados às mais importantes delas. (...) O mundo institucional é a atividade humana objetivada. (BERGER e LUCKMANN, 2002 p.86 -87.).

As tradições sociais, carregadas de significados maciços objetivados no curso de sua transmissão, não chegam aos sujeitos das gerações posteriores como alguém que viveu o processo, mas com o significado de alguém que ouviu dizer sobre o processo.

A ordem institucional, nesse aspecto, traz, em si mesma, a similaridade nos processos de construção e de elaboração de representações sociais, pois vêm carregadas de aspectos cognitivos e normativos. Ao definir papéis sociais que representam as instituições e que são vividas cotidianamente nas condutas dos indivíduos por meio das simbolizações acerca da realidade, dos códigos, das leis, das regras jurídicas, religiosas e mitológicas, "(...) estas representações derivam sua permanente significação e mesmo sua inteligibilidade da utilização na conduta humana, que neste caso é evidentemente a conduta tipificada nos papéis institucionais da lei" (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 104).

Dando prosseguimento ao processo da institucionalização, serão necessários, nesta nova etapa, mecanismos de controle sociais para que estes papéis se tornem rotinizados e objetivados no seio da sociedade e, conseqüentemente, nas representações sociais dos sujeitos cognoscentes. Para Berger e Luckmann,

> as instituições devem pretender, e de fato pretendem ter autoridade sobre o indivíduo, independentemente das significações subjetivas que este possa atribuir a qualquer situação particular... Quanto mais a conduta é institucionalizada tanto mais se torna predizível e controlada . (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.89).

Para alcançar e legitimar o controle necessário à manutenção da vida em sociedade, é distribuído e delimitado um acervo de conhecimentos específicos que dão aos indivíduos a capacidade de desempenhar as ações e as condutas que, sob a perspectiva de uma ordem institucional, "os papéis aparecem como representações institucionais e mediações de conjuntos de conhecimento institucionalmente objetivados" (BERGER e LUCKMANN, 2002, p.109).

Para continuar nesta linha de reflexão, Rouquete (2000) propõe a análise das transformações nas representações sociais e pode-se perguntar qual o significado do vocábulo "mudança". Rouquete (2000, p. 40 e 41) sugere, ao estudar mudanças nas representações sociais, o significado de "passagem de uma modalidade à outra por uma dada variável" e, ainda, afirma que para analisar teoricamente as mudanças nas representações sociais "(...) o estado *n+1 não* se torna compreensível senão a partir de um estado n". Isso implica compreender que as mudanças

nas representações só podem ocorrer levando-se em consideração os estados sócio-cognitivos anteriores, isto é, as ancoragens e amarrações das representações prévias dos sujeitos históricos e sociais. O autor compreende a historicidade presente nas mudanças dos estados das representações dos sujeitos e afirma que "(...) a mudança nessa perspectiva, não é senão a expressão das tensões ou dos conflitos resultantes da divisão do trabalho e da hierarquia de poderes" (ROUQUETTE, 2000, p.41).

Moscovici (2003), propõe o significado de inovação e segue seu raciocínio estudando e analisando as ações das minorias para modificar o senso comum e as crenças num determinado grupo social. O autor elabora uma questão que se torna pertinente para compreender ainda hoje o tema das influências de grupos sobre outros grupos: "(...) como as minorias agem para ter um impacto, e como são elas capazes de converter e recrutar pessoas e transformar a estrutura social?" Para responder a esta questão, Moscovici (2003, p. 349-350) afirma que as minorias, como sujeitos pertencentes aos grupos sociais, são definidas e contextualizadas histórica e culturalmente, e que nem sempre minoria significa ser minoria quantitativa.

As minorias negociam soluções para os conflitos existentes, levando-se em consideração o poder que têm para elaborar a negociação por meio da comunicação, da conversação, da linguagem, o que pode ser conferido em suas próprias palavras:

> Alguém pode supor que na ciência e na filosofia a acentuação é colocada em ações de elaboração individual do conhecimento; no senso comum, é o contrário, pois o acento é nas ações difundidas de um conhecimento compartilhado, em um determinado tempo. Ainda mais o senso comum de um grupo restrito, de uma minoria, que é então distribuído, em conexão com a vida prática através de uma minoria da sociedade, onde ele se torna senso comum. (MOSCOVICI, 2003, p.353)

Ainda acerca da inovação nas representações sociais, Moscovici (2003) distingue que nesse movimento podem ser analisados dois processos: o da inovação e o da conformidade, campos ainda recentes para a pesquisa em Psicologia Social. Essa processo se constrói num acontecendo permanente e a comunicação e o processo de transmitir a informação, atuam com um claro objetivo de influenciar, persuadir e inovar o senso comum, ou nas palavras de Moscovici (2003, p. 354), "conseguir o consentimento de alguém", a respeito de um conhecimento novo.

Contudo, na cotidianidade, a disseminação do conhecimento não acontece sem a existência dos conflitos peculiares à ancoragem e à amarração dos novos conceitos. O autor destaca duas direções conflituosas presentes nos processos de circulação do conhecimento:

> No modelo comunicativo que descrevi, distinguimos duas direções, por onde circula e é transformado o conhecimento: a primeira vai da ciência , filosofia , etc. em direção aos senso comum e a segunda, do senso comum em direção à ciência e a outras formas de conhecimento. No primeiro caso podemos falar de inovação e no segundo caso, de conservação, ou conformidade. (MOSCOVICI, 2003, p. 354)

Nessa postura de análise, pode-se compreender que a análise da historicidade torna-se fator fundamental para a compreensão das mudanças nas representações sociais e nas práticas. Estas necessitam ser analisadas, inseridas num contexto histórico, e não em blocos monológicos, o que também pode ser confirmado com Moscovici (2003, p.333*)*: "Somente dentro da realidade histórica e cultural as relações de razão e não-razão podem ser plenamente avaliadas e compreendidas."

Rouquete (2000) relembra que estudar as mudanças, realizando análises comparativas dos estados e estágios anteriores e atuais das representações sociais. Essas mudanças poderão ser encontradas nas mais variadas vertentes das pesquisas em representações sociais, e cita Moscovici (1978) que analisou as representações sociais da psicanálise entre sujeitos católicos e comunistas franceses dos anos 1950, abrindo, assim, espaço para esta modalidade de pesquisa em representações sociais.

Os professores da educação básica, como sujeitos sociais, inseridos num contexto histórico, e exercendo uma atividade que se situa no seio das intricadas relações sociais e que possuem papel fundamental para a reprodução, inculcação das ideologias ou conscientização sobre a alienação dominante, estão, sujeitos a serem "bombardeados por todos os lados", e por todas as instituições sociais. Estas intencionam interferir no trabalho dos mesmos e no campo do cabedal de conhecimentos específicos que definem a elaboração cognitiva do senso comum dos professores, as suas condutas cotidianas e nas suas representações sobre o seu trabalho e que podem interferir em suas ações pedagógicas.

Por meio dessas interferências, as representações sociais dos professores da educação básica parecem que, de uma forma dialética, e não na forma de relação causal, sofrem influências que, conseqüentemente ocasionam mudanças em suas representações sociais sobre o seu fazer pedagógico. Partindo desse pressuposto, pode-se concluir que "(...) se as representações sociais se modificam, as práticas também se transformam e reciprocamente". (ROUQUETTE, 2000, p.39).

Historicamente, no Brasil, os professores vêm sofrendo influências nas representações e nas práticas que configuram seu papel na sociedade. Ambas podem ser constatadas ao se analisar na história, a trajetória das políticas de formação de professores no Brasil e a interferência das instituições que, com poder legitimado, intentam, por meio do discurso, da divulgação, da propaganda e da força da legislação, adequar a cada momento histórico do desenvolvimento do capital e da complexidade da divisão do trabalho projetos educacionais que interferem no campo do conhecimento, na elaboração das representações sociais dos professores da educação básica e, conseqüentemente, nas suas mudanças posteriores. Isso, pode contribuir para a elaboração de representações sociais nos profissionais da educação básica, que levem à construção de um consentimento ou de um consenso nas representações sociais, nas suas práticas cotidianas e atitudes com o claro intuito de elevá-los à categoria de colaboradores e executores de seus ideais dentro da escola.

A partir da década de 1990, com a implementação do projeto neoliberal de governo no Brasil, os processos de formação de professores vêm sofrendo ainda mais estas interferências por força das leis e das instituições brasileiras organizadoras e gestoras da educação nacional, e mais uma vez os professores da educação básica foram eleitos como propagadores desse ideário na escola de educação básica. Dessa forma, o que as propostas mundializadas reiteram em efeito cascata é que, sendo propagadores das ideologias neoliberais, os professores precisam aprender, inserir-se no mundo desses novos saberes e, em seguida, implementarem-nas dentro da escola, através do seu trabalho diário.

A partir da segunda metade de 1990, durante o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, enfatizou-se na propaganda, no discurso e em projetos financiados pelos organismos mundiais sobre a necessidade de se educar os professores para se adequarem à reforma em curso e à nova racionalidade técnica, com claro cunho de teor neoliberal e que

proclama a necessidade do desenvolvimento das competências, conforme já foi analisado anteriormente. Por meio do poder das mídias escritas e faladas, a sociedade vem sendo "convidada e seduzida" a elaborar novas representações sobre educação, escola, conhecimento e formação e papel dos professores e estes

> são instados a se adaptarem, rapidamente, a um processo de mudança imposto pelas novas necessidades das relações sociais de produção, cuja velocidade lhes permite pouco espaço de tempo para construção de uma representação diferenciada a cerca de si próprios. No entanto, enquanto atores sociais vulneráveis diante de um grande ator em estágio de retração - o Estado - estarão, nessa transição de século, em busca de novas determinações sociais, ou melhor, em busca de uma (re)construção social para uma identidade coletiva fragmentada. (MARTINS, 1999, p.83)

Mas os professores da educação básica não podem ser vistos e compreendidos como sujeitos passivos que somente, e de forma automática reproduzem as ideologias veiculadas pelos órgãos financiadores e gestores da educação, como evidenciavam as teorias reprodutivas de Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis e Althusser (SAVIANI, 1983). Há espaços para a resistência e a história da trajetória da constituição dos saberes dos professores da educação básica no Brasil confirmam essas resistências que acontecem no embate da contradição dos projetos da sociedade de classes. As representações sociais construídas pelos sujeitos professores da educação básica sobre o seu fazer pedagógico conferem a estes um caráter de sujeitos que pensam, avaliam e modificam suas práticas que serão efetivadas no seu cotidiano. As representações sociais agem como mediação, na construção da reflexão sobre o papel que estes, na qualidade de sujeitos individuais e sociais, ocupam na sociedade, conforme Moscovici (2003 p.320): "(...) as representações sociais fazem esse terceiro parceiro intervir na relação com o outro. Ou com o objeto".

Neste trabalho, apenas sinalizo esta questão como algo possível de ser estudado e pesquisado com mais afinco, uma vez que o trabalho em questão não se propõe a elucidar tais questões relevantes para a pesquisa em representações sociais no Brasil e que perpassaria os campos de estudo da comunicação, das ideologias e das mudanças em representações sociais, aspectos que ainda estão sendo construídos nessa teoria.

CAPÍTULO II

REFLETINDO E DEFININDO A NATUREZA DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Nesse capítulo, propõe-se estudar o conceito de trabalho humano como categoria essencial de realização pessoal e para a construção da identidade social do ser humano, tendo como base teórica a concepção marxista. Em outras palavras analisa-se o trabalho como uma ocupação e categoria ontológica que constrói a "hominidade" dos seres humanos. Em seguida, procura-se mostrar como o trabalho vem perdendo, por força do processo de alienação, a sua natureza ontológica. O trabalho ressignificado na sociedade capitalista toma conotação de "dor" e não de atividade de "gozo" e prazer para os sujeitos que o realizam. Essa ressignificação acontece motivada pelos modelos científicos de gerenciamento impostos pela lógica capitalista que necessita expoliar e explorar o trabalhador em prol de maior lucratividade na produção das mercadorias.

A partir da análise do trabalho como categoria ontológica e dos processos de alienação no contexto da reestruturação produtiva, passa-se a enfocar o trabalho docente e as especificidades que contribuem para o estudo e a elaboração de uma identidade profissional docente.

2.1 O trabalho como categoria ontológica

> E sem o seu trabalho, o homem não tem honra. E sem a sua honra se corre se mata .
> (Fagner)

Tem-se estudado muito sobre o trabalho humano. Porém, é em Marx que buscamos o referencial teórico para embasar estas reflexões. Nele, encontra-se uma análise detalhada das

distorções e contradições sobre o conceito de trabalho difundido pela sociedade capitalista e que vai para além daquele conceito formulado pelos economistas clássicos, o trabalho para o *homo economicus*.

Na Ideologia Alemã, Marx e Engels (1984) postulam uma definição de trabalho que tem como sujeitos homens vivos, criativos e diferentes dos animais por serem dotados de consciência, o que lhes possibilita projetar, prever, antever e transformar a sua criação laboral através da capacidade de imaginação que é a própria capacidade racional. Os homens podem, também, conhecer a totalidade do seu trabalho antes de sua finalização. Esta capacidade leva o homem a produzir suas condições materiais de existência, isto é, os homens produzem sua própria vida material, relacionando-se com a natureza. É através dessa mediação que o homem age intencionalmente sobre a natureza, modificando-a ao mesmo tempo em que se modifica e transforma a sua própria consciência.

Nesse processo dotado de intencionalidade racional, o homem controla a natureza, apropriando-se de sua produção para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência: alimentação, vestuário, habitação, dentre outras. O trabalho, atividade vital, é atividade consciente de subsistência de vida e de sua espécie. Agindo intelectualmente para preservar a sua existência genérica, o homem faz do seu trabalho uma atividade que resulta da sua vontade e da sua necessidade. Devido a este fator, o trabalho é atividade livre. Nesta, o sujeito age, cria, domina e transforma posteriormente o objeto de sua criação. Esta é a definição para Marx e Engels (1984) do trabalho humano.

As condições materiais objetivas encontradas pelos homens levam-nos também a se reproduzirem fisicamente e a criarem determinados "modos de vida", organizados em forma de cultura[11]. Assim, "aquilo que os indivíduos são, depende, portanto das condições materiais da sua produção" (MARX e ENGELS, 1984, p.15).

Para Marx e Engels (1984), os homens e os animais vivem da natureza, porém, ao estabelecer uma interação com ela, por meio do trabalho, o homem, demonstra suas características de ser genérico e de ser universal. Genérico, porque vive da natureza; ela é o seu corpo e com ela, deve manter uma interação constante para não morrer enquanto gênero,

[11] Cultura aqui pode ser compreendida, como propôs Forquin (1993, p. 14): " (...) como esta ordem humana preciosa e precária que é para cada homem como uma matriz, uma memória e uma promessa fundadoras."

enquanto espécie biológica. Universal, porque utiliza-se de sua intelectualidade para, por meio do trabalho, transformá-la.

O conceito de trabalho, tratado aqui, remonta uma atividade humana dotada de sentido, histórica, e que permanece para que gerações posteriores possam dela usufruir. É uma ação com significado (signo-ficare). Segundo Codo (2002),

> (...) O significado se define pela permanência além e apesar da relação com o objeto, ou seja, define-se pela transcendência à relação sujeito-objeto. (...) o significado por definição, é eterno (signo que fica). Ao abrir a ação para além de si, ao transformar em transcendente o gesto, o trabalho o imortaliza. O humano é um animal histórico exatamente nessa medida e por estas vias: os gestos da dona de casa, do marceneiro, do garoto-propaganda, e de quantos mais exemplos lembrarmos, sempre estarão fazendo parte da vida de todos nós, além e apesar do autor. (CODO, 2002, p.112)

Na sociedade moderna, porém, ao longo da trajetória do desenvolvimento do capitalismo, o conceito de trabalho proposto por Marx transmutou-se gradualmente para adequar-se à racionalidade científica e técnica do mundo do trabalho industrial e da automação, em prol de uma maior produção de mercadorias e de lucro.

A alteração da relação trabalhador/ ferramentas para a relação trabalho/ máquinas, impõe ao trabalhador novas e perversas configurações que interferem diretamente nas suas representações sobre o conceito de trabalho. No tempo das máquinas e da tecnologia, o trabalho impõe exigências, tempo e espaços com o intuito de subtrair do trabalhador sua força intelectual e corporal, para descartá-lo e substituí-lo o mais rápido possível. Nesse tempo automatizado, o homem não conhece o resultado do seu trabalho que toma forma de trabalho "estranhado e alienado". O trabalho humano e o próprio homem tornam-se mercadoria.

Para Marx (1963 apud OLIVEIRA, 2001), o processo de desvalorização do trabalho humano ocorre *paripassu* a esta crescente valorização do mundo da produção das "coisas", o que leva o trabalhador a ser "separado" do ato da produção e do produto do seu labor. Assim, vemos caracterizado um trabalho estranhado, e o homem não se reconhece nas mercadorias produzidas. Quanto mais a produção e o seu resultado deixam de pertencer ao seu autor, mais o trabalho torna-se alienado das características de subsistência física e realização emocional e psíquica para o homem. Volta-se, então, como fardo, hostilidade, sacrifício e mortificação para os trabalhadores. O lucro e a produção são destinados para os outros, os donos do capital. Desta forma,

> (...) o operário põe sua vida no objeto a partir dentão, porém, esta não lhe pertence mais, ela pertence ao objeto. Por conseguinte, quanto maior a sua atividade, mais o operário fica sem objeto; este não corresponde ao produto do seu trabalho. Logo, quanto maior é este produto, menos ele é ele próprio... e a vida que ele cedeu ao objeto levanta-se contra ele, hostil e estranha. (MARX, 1963 apud OLIVEIRA, 2001, p.153)

Apreender o processo de alienação do trabalho humano perpassa por compreender que são subtraídas do trabalhador sua capacidade de criação, de imaginação e de afetividade para com o seu trabalho. O filho de suas entranhas afetivas e racionais, "o cérebro e o corpo", não mais lhe pertence. "Assim, a atividade do operário não é sua própria atividade. Ela pertence a um outro, ela significa a perda de si mesmo" (MARX, 1963 apud OLIVEIRA, 2001, p.155).

O processo de automação científica da organização do trabalho, representado em diferentes fases pelo fordismo, taylorismo e toyotismo[12] vem retirando do homem sua capacidade criadora que o diferencia das funções bestiais e instintivas. Os processos de automação científica apropriam-se da capacidade criadora do homem e da sua força física para obter resultados, voltados para a produção de mercadorias e lucro, impondo ao homem um crescente processo de desvalorização da sua humanidade e da felicidade que a realização do trabalho poderiam lhe proporcionar. Sem exercer sua capacidade intelectual de criação e de auto-realização, o homem equipara-se, a animal "castrado".

2.2 Reestruturação produtiva e alienação: descentralidade do trabalho como categoria ontológica

A partir dos anos 1970, e em âmbito planetário, configurou-se uma crise do processo civilizatório, materializada pela crise do paradigma crítico do capitalismo – Socialismo – e, por outro lado, do esgotamento do mais longo período de acumulação capitalista, que gerou o endividamento dos Estados Nacionais e o aparecimento de um processo de altas taxas de inflação que diminuiu grandemente a lucratividade das empresas (FRIGOTTO, 2000).

Aponta-se também como causa dessa crise o keynesianismo, que postulava uma forte intervenção do Estado na área econômico-social, política denominada Estado de Bem-Estar

[12] A respeito dos conceitos de fordismo, taylorismo e toyotismo, ver (CATTANI, 1991).

Social. Entretanto, Frigotto (2000, p. 62) afirma que as raízes da referida crise, podem ser encontradas nas formas e estratégias formuladas para superação da crise dos anos 1930, ou seja, as estratégias de utilização do fundo público para financiar e assegurar a expansão capitalista. Este autor reitera que: "(...) a crise é um elemento constituinte, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço."

Ainda em relação a essa crise, podemos especificar o esgotamento do modelo fordista de produção/acumulação e de regulação social. A taxa de lucro das empresas foi severamente afetada pelos altos índices de elevação das exigências do processo científico de organização das relações de trabalho enquanto organização social. Esse modelo, que foi adotado por um período de aproximadamente 60 anos, tem como principais pressupostos:

> a) uma determinada forma de organização do trabalho fundada que se pauta por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho; b) um determinado regime de cumulação, fundado numa estrutura que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro; c) e, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho. (FRIGOTTO, 2000, p.69-70)

No modelo de produção fordista, o trabalho é repetitivo, parcelado, monótono e a organização temporal da atividade laboral é estabelecida por padrões de produtividade e disciplina rígidos, independente do ritmo próprio, da vontade de executar por cada trabalhador. Isso remete-nos ao conceito de "trabalho alienado" proposto por Marx (1963, apud OLIVEIRA 2001).

Para os trabalhadores, no modelo fordista, foram desenvolvidas com maior intensidade estratégias de sociabilidade e estabilidade no emprego através da proclamação de direitos sociais, como: estímulo de aumento de renda pela produtividade, previdência social, seguro desemprego, direito à educação, transporte e outras políticas de cunho social, com o intuito de equilibrar a grande produção de mercadorias e do consumo em massa, financiadas pelo fundo público. Esse conjunto de estratégias caracteriza o que foi denominado como Estado de Bem-Estar Social, no qual, segundo Briggs,

> (...) deliberadamente se utiliza o poder organizado (por meio da administração e da política) como um esforço destinado a alterar o jogo de forças do mercado em pelo menos três sentidos: primeiro, assegurando aos indivíduos e às famílias uma renda mínima independente do valor do seu trabalho no mercado ou de sua propriedade; segundo, diminuindo o alcance da insegurança, condições aos indivíduos e famílias de enfrentarem determinadas "contingências sociais" (como a doença, a velhice e o desemprego), pois, de outro modo levariam a crises individuais e ou familiares; e terceiro, garantindo a todos os cidadãos, sem restrições de *status* ou classes, uma gama de serviços ofertados dentro dos mais altos padrões. (BRIGGS, 1961, apud AZEVEDO 2001, p.30-31)

Para os defensores do livre mercado, a interferência do Estado no contexto político-econômico configurou-se no panorama da crise estrutural do modo de produção capitalista. Inicia-se um processo de reestruturação produtiva que implica mudanças nas instituições e organizações, nas relações de produção e de trabalho, bem como a redefinição do papel do Estado, dos Estados Nacionais e a criação das instituições financeiras mundiais.

O resultado desse intenso e longo período de acumulação, denominado Estado de Bem-Estar Social, principalmente nos países capitalistas centrais foi um processo intenso de desenvolvimento da base técnica do processo produtivo, por muitos denominada de "Terceira Revolução Industrial"[13], o que possibilitou grandes avanços na microbiologia, na genética, na informática e que trouxe grande impacto, positivo e negativo, para a força de trabalho e para uma nova configuração do conceito de trabalho humano. Nesse processo, "configura-se uma nova divisão, mudanças no conteúdo, quantidade e qualidade do trabalho e novas demandas de qualificação humana". (FRIGOTTO, 2000, p.60).

2.3. O trabalho dos professores e a busca da identidade profissional docente:

As mudanças ocorridas no mundo contemporâneo mostram que a sociedade necessita cada vez mais do trabalho dos professores como mediadores do processo social de distribuição do conhecimento. Em outras palavras, pode-se dizer que o trabalho dos professores na sociedade atual tem uma grande importância para a distribuição do conhecimento científico devido a sua posição estratégica de mediação entre os sujeitos e o cabedal de conhecimentos produzidos e

[13] . Confira em JÚNIOR (2002).

acumulados historicamente pela humanidade. Com relação a essa capacidade de mediação, Guimarães (2004) afirma:

> a atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais, alunos, Estado e a comunidade etc. Esse caráter de mediação, no caso entre governo e sociedade, inerente ao trabalho do professor justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade. (GUIMARÃES 2004, P.32),

Em se tratando ainda sobre o processo de mediação entre o trabalho docente e os processos educativos escolares, Nóvoa (1995 a) afirma que este pode, nos diferentes contextos históricos, adquirir um caráter que varia de uma mediação eminentemente pedagógica para uma mediação de caráter político.

No Brasil, a partir da historicidade da construção da identidade e profissionalidade docente, pode-se também estudar e compreender o caráter de mediação entre o trabalho docente e a sociedade, considerando o destaque que as ações governamentais imprimem a esta mediação por meio da legislação educacional.[14]

Pimenta (1999, p.15) aponta também que o trabalho dos professores torna-se essencial "nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares". E há ainda outros aspectos presentes na constituição da identidade e profissionalidade docente, apontados por Guimarães (2004, p.45):

> Entre o discurso da "importância da obra" educativa e a desvalorização, a desqualificação e a proletarização do professor, há o processo de feminização do magistério, o discurso sobre seu caráter de certo modo sagrado, que vem de berço e que não pode ser negado a ninguém, constituindo e contribuindo para manter a identidade da profissão docente como um "que fazer" de baixa aspiração profissional, a ser desenvolvido por pessoas cordatas e generosas que, mesmo "reconhecidamente" merecedoras, contentam-se com pouco (baixo salário, condições de trabalho modestas, etc.)

Em meio a esse contexto, inúmeros pesquisadores e dos mais variados campos disciplinares têm surgido procurando "desocultar" e compreender o "interior" da identidade e da profissionalidade dos professores, ou seja, buscando compreender e desvendar o que significa "ser professor" , como um sujeito se torna " professor", quais os saberes de um bom professor.

---

[14] Neste trabalho, no Capítulo II, ítem 2.4, busca-se fazer uma retrospectiva histórica da constituição da identidade e profissionalidade do professor no Brasil e da mediação exercida pelo poder constituído através da legislação e dos projetos educacionais para a formação docente.

Entre estes pesquisadores, podemos citar: Arroyo (2000), Freire (1985), Gaulthier (1998), Guimarães (2004), Libâneo (1998), Nóvoa (1995), Perrenoud (2000), Rios (2001), Tardif(2002), Pimenta (1999). São pesquisas abundantes e de caráter epistemológico variado, porém, que revelam a evolução das pesquisas no campo das ciências sociais e que denunciam a crise provocada pelos "sistemas tradicionais de explicação e de previsão ao pôr-se em causa a pretendida objectividade da ciência" (ESTRELA, 1997, p.11).

A profissionalidade docente para Sacristán (1995) caracteriza-se pela compreensão das especificidades da ação docente, isto é, são as várias facetas que a identificam e que foram construídas subjetiva e objetivamente para identificar o trabalho dos professores.

O "interior" da profissionalidade do professor que vem hoje despertando curiosidade, "olhares" e "escutas", historicamente permaneceu oculto nas salas de aula e nas representações sociais dos seus atores. Sobre esse aspecto, Estrela (1997) salienta que uma das razões que contribuiu para a manutenção desse "ocultamento" da identidade do professor é que

> O carácter intimista do acto pedagógico que professores e alunos sempre tiveram interesse em preservar e o carácter carismático de uma profissão que, apesar da sua laicização crescente, tem persistido em ser entendida como uma missão sacerdotal, alimentando estereótipos idealizantes que constituem autênticos obstáculos epistemológicos a uma análise objectiva e sistemática da profissão.(ESTRELA, 1997, p.9).

A autora afirma ainda que foi necessário que a escola

> Entrasse em crise e que a imagem social da profissão docente começasse a deteriorar-se (paradoxalmente quando se acentuam as pressões sociais para que o professor assuma novos papéis) para que convergisse sobre a escola , sobre o professor e sua profissão a curiosidade das várias ciências que operam no campo da educação. Curiosidade também motivada por se tratar de um campo ainda pouco explorado e eventualmente fecundo para a aplicação de teorias e de metodologias ensaiadas por essas ciências em campos diferentes dos da escola e dos seus profissionais ". (ESTRELA, 1997, p.10)"

A mesma autora refere-se ainda à pluridisciplinaridade das pesquisas (positivistas, fenomenológicas, construtivistas, etnográficas, estruturais, funcionalistas e interacionaistas), bem como, das abordagens da literatura existentes versando sobre a diversidade das faces da profissionalidade docente: sua profissão, profissionalidade, formação, carreira, representações e identidade.

A importância e a contribuição dessa diversidade é constatada por Estrela (1997) quando ela sintetiza e elenca as imagens negativas presentes nos resultados já desvelados pelas várias vertentes da pesquisa já produzida sobre a identidade e profissionalidade dos professores:

> Obtemos um conjunto de imagens compósitas em que os contrastes são notórios. Podemos evocar, por um lado, uma semiprofissão, dotada de pouca autonomia em função do processo de funcionarização que acompanhou a profissionalização da ocupação e ameaçada de proletarização crescente; profissionais sofrendo de uma "ansiedade de estatuto" que os leva a procurar nas profissões paradigmáticas, como a medicina e o direito, modelos de profissionalismo,...associações que dividem mais do que unem e em que se manifesta conflito entre espírito profissional e espírito sindical; classe, se é que se pode falar de uma classe , pouco coesa em que a diversidade de culturas não favorece uma construção identitária de pertença a uma classe única ; professores agentes passivos da reprodução social operada pela escola, vítimas de uma formação profissional dominada pode falar por modelos artesanais ou por uma racionalidade técnica que transforma o professor em aplicador obediente de conhecimentos elaborados por outros e que não os prepara para evitar o choque com o real; ...professores com fraco poder de conceptualização de sua prática , com tendências para rotinização de tarefas; professores pouco motivados e empenhados, dominados por uma crise de identidade , pelo stress e pelo mal-estar, terminando a sua carreira num estado de desinvestimento amargo. (ESTRELA, 1997, p.14)

Por outro lado, a autora acima citada elenca também aspectos revelados pela vasta literatura existente que mostram positividade do "ser professor":

> ...uma classe que reivindica a sua autonomia numa afirmação de profissionalismo que constitui uma forma de luta contra o poder do Estado; associativismo activo, lutando pela revalorização da profissão e por melhores condições de existência profissional; profissionais activos desde o início de sua carreira, capazes de imporem a sua autonomia profissional, operando redefinições estratégicas das situações e subtraindo-se ao determinismo de pressões socializadoras, formação concebida como processo de desenvolvimento pessoal e social e pessoal ou como processo de questionamento do real; práticos reflexivos, construtores do seu conhecimento profissional, investigadores da realidade em que atuam, capazes de porem em questão os contextos institucionais e sociais em que agem e capazes de avaliarem os efeitos sociais e morais da sua acção; profissionais dotados de competências múltiplas, chamados a desempenhar uma diversidade de papéis e a serem agentes de transformação social; professores que sofrem os efeitos negativos dos fatores exógenos ao seu trabalho, mas que lhes resistem, encontrando na relação com os alunos a força motivadora para o seu empenho profissional; docentes que, apesar de momentos de crise relacionados com o seu ciclo de vida, fazem reformulações positivas do seu projecto profissional terminando a sua carreira num estado de espírito de grande serenidade. (ESTRELA, 1997, p.14-15)

Assim, nesse contexto povoado por pluralidades, facetas variadas e ambivalência é que esta investigação e estudo propõem-se a compreender as representações sociais que os alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFG têm sobre o "ser professor", aqui

entendido e delimitado como as representações sociais que esses alunos têm sobre a identidade profissional, ou seja, do ser professor.

2.3.1. As dimensões individuais e sociais da construção da identidade

Compreende-se que as dimensões pessoais e profissionais se interpõem, contrapõem e se justapõem no exercício cotidiano da constituição da identidade docente, "produzindo uma ambivalência onde a paixão e a dedicação se confundem com o mal-estar " (CARROLO, 1997, p.23).

Questionar o significado de identidade da profissionalidade dos professores pode contribuir para a reflexão sobre as interferências dos inúmeros aspectos que intentam reduzir o "ser professor" a uma atividade que qualquer pessoa pode realizar. CARROLO (1997), citando Muchielli (1986), afirma haver dificuldade para atribuir-se um conceito para "identidade" e que é ainda mais difícil a operacionalização desse conceito nas pesquisas em Ciências Humanas. Tal dificuldade pode ser traduzida na forma de

> Uma enorme confusão terminológica e uma utilização dos conceitos sem o necessário apuramento epistemológico, condição de operatividade dos mesmos, oscilando entre concepções abstractas, a- históricas e substancialistas da identidade e perspectivas redutoras onde se toma a parte pelo todo. (CARROLO, 1997, p.24)

No quadro epistemológico de uma concepção construtivista, Piaget (1932) assenta o conceito de identidade como resultado de duas sucessivas socializações que o sujeito realiza: a primeira, ao interagir externamente com o meio social, e a segunda, interagindo internamente com suas próprias estruturas cognitivas. Porém, na perspectiva de uma abordagem sociológica, Berger e Luckmann (2002), afirmam ser a identidade formada por uma inter-relação da subjetividade dos sujeitos e da sociedade em que estes vivem. E, para estes autores,

> A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada, ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. As sociedades têm história no curso das quais emergem identidades particulares. (BERGER es LUCKMANN, 2002, p. 228)

A pluridimensionalidade e o inacabamento presentes no conceito de identidade leva Carrolo (1997) a reportar-se a uma síntese dialética por ele denominada "núcleo profundo" (o "Eu") e que se reparte em identidades distintas: "Identidade para Si" e "Identidade para Outrem". O autor afirma também haver uma distinção entre os estudiosos do conceito de identidade e a compreensão de que a identidade individual não se dissocia da identidade social que é construída durante a trajetória social vivida pelo sujeito. Entende-se, dessa forma, que a identidade possui uma história que entrelaça os aspectos individuais (Identidade para Si) e sociais (Identidade para Outrem), conforme Carrolo (1997) afirma:

> A identidade para "si" ou "desejada" tem deste modo subjacente um processo biográfico. E a identidade "para outrem" ou "atribuída" tem subjacente um processo relacional. A articulação entre estas duas faces heterogêneas é a chave do processo da construção da identidade profissional."(CARROLO, 1997, p.27)"

O autor justifica sua investigação sobre a construção da identidade da profissionalidade docente, apresentando três fatores que podem contribuir para o risco da descaracterização da identidade e da especificidade do "ser professor". São estes os fatores por ele elencados:

> a) da progressiva incompreensão e ausência do reconhecimento social da função docente. b) da indefinição institucional da Escola a nível organizativo e pedagógico, a par da proliferação de papéis exigidos aos professores. c)... a deficiente percepção por parte dos professores do que é a sua profissão ... (CARROLO, 1997, p. 24)

Compreender as especificidades da identidade profissional docente implica em compreender que os professores são sujeitos situados historicamente num contexto determinado e que sua identidade profissional vai cunhando-se e constituindo-se em resposta às demandas das necessidades do contexto histórico dessa mesma sociedade.

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à sua atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história, de suas representações , de seus saberes, de suas

> angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas , nos sindicatos e em outros agrupamentos.(PIMENTA, 1999, p. 19).

2.3.2. As pesquisas na busca da compreensão da identidade profissional docente: "o ser professor" em questão

Ao longo das décadas de 1970/1980 as teorias críticas da reprodução encarregaram-se de trazer para a comunidade docente explicações para o fracasso escolar. Tais teorias trouxeram e apontaram grandes contribuições para o desvelamento da condição da educação como reprodutora das desigualdades sociais, e tendo como mediadores, para essa reprodução, a ação pedagógica dos professores, o modo de gestão e funcionamento das escolas e dos sistemas de ensino e ainda a concepção, composição e organização dos currículos escolares. Pimenta (1999, p. 16) aponta que tais teorias "não são suficientes para a compreensão das mediações pelos quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares".

Ainda segundo Pimenta (1999), os processos formativos que embasam suas concepções e currículos em formação inicial, com ênfase no conhecimento científico das variadas disciplinas das Ciências Humanas, estando, contudo, distanciada da realidade prática, não conseguiram "dar conta" de apreender as contradições presentes na ação pedagógica dos professores e que pouco puderam contribuir para "gestar uma nova identidade do profissional docente" (PIMENTA, 1999, p. 16).

Partindo desses pressupostos, surgem as pesquisas de autores que pretendem uma ressignificação dos estudos e das pesquisas da formação docente e que deslocam o foco da formação inicial articulada com a formação continuada para a prática pedagógica. Estas teorias enfatizam o estudo dos saberes e das práticas docentes, o que, segundo estes autores, pode contribuir para a construção da identidade da profissionalidade docente, isto é, do ser professor.

O enfoque para a formação inicial e contínua dos professores dada por essa corrente de teóricos busca uma "(...) de mudança do" paradigma de formação do professor. Pode-se dizer de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática (...) (GUIMARÃES, 2004, p.39).

2. 3. 3 Profissionalidade e identidade docente e as representações sociais

Por um lado há um grupo de teóricos que compreendem que a identidade do professor se constituirá a partir de uma formação sólida embasada nos conhecimentos científicos provenientes das disciplinas curriculares (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Política, Didática). Defendem ainda que, sendo o professor instrumentalizado com as teorias científicas provenientes das disciplinas curriculares, estará apto a construir a identidade da profissionalidade docente, definindo e elaborando, a partir dessa compreensão e da inter-relação de tais teorias, a identidade da profissão docente e o ser professor. Por outro lado, há também a corrente teórica que acredita e defende sem renegar a formação teórica, mas que "tematizando sua prática, isto é, fazendo com que sua prática vire conteúdo de reflexão, ele vai ampliando a consciência sobre sua própria prática" (LIBÂNEO, 2001, p. 67).

Sob a perspectiva da "teoria das representações sociais" o estudo da identidade docente remete à concepção de construção do "eu". Esta construção aqui compreendida como um processo dialético e provisório e que entrelaça organicamente aspectos do "eu" social e do "eu" individual, conforme Andrade (2000), afirma:

> Os indivíduos se integram em diferentes grupos sociais, assumindo diferentes identidades coletivas, identificando-se com esses grupos, tendo o sentimento de a eles pertencerem, mas simultaneamente, tendem a diferenciar-se, tornando-se autônomos e afirmando-se como sujeitos como atores sociais. Mesmo com todo o peso das estruturas sociais, cada indivíduo é único e irrepetível. (ANDRADE, 2000, p. 142)

A identidade profissional docente é construída ao longo de sua vida e vai revestindo-se de "variáveis", facetas, isto é de representações sociais sobre o seu fazer docente. Ao representar sua identidade profissional docente, provisória, cumulativa, dialética e dinâmica, os professores vão objetivando e amarrando suas representações sociais sobre os professores, de forma coerente, organizada, estabilizada e repletas de sentidos dados pelos sujeitos professores históricos e contextualizados. Assim, os professores representam o ser professor que lhes confere uma identidade que é projetada na realidade social, através de seus discursos e de sua prática porque:

> O processo representativo é, concomitantemente individual e social. A interestruturação destes dois níveis se dá através da integração do sujeito nos diferentes grupos com os quais ele se confunde, ao mesmo tempo que se diferencia, tornando-se indivíduo. O

> sujeito, inserido num determinado momento histórico, numa determinada sociedade tem seu conhecimento do mundo determinado por um instrumental carregado de significações culturalmente pré – estabelecidas , mas esse sujeito torna-se um ator social, recriando o mundo, não só materialmente , as também simbolicamente, atribuindo novos sentidos aos objetos sociais. Nesse sentido a atividade representativa é um processo de construção social d a realidade. (ANDRADE, 2000, p. 143)

Representar um objeto implica colocá-lo numa relação de sentido e familiaridade para o eu individual e para o eu social-histórico. Dessa forma, a "atividade representativa faz parte da luta ao nível do imaginário e do simbólico pelo poder de atribuição de determinados sentidos às coisas, aos fatos sociais, ao mundo" (ANDRADE, 2000, p. 142-143).

A compreensão do ser professor, isto é, da identidade e da profissionalidade docente na perspectiva da "teoria das representações sociais", permite compreendê-la não sob o impacto que as teorias científicas têm sobre a formação do eu individual dos sujeitos professores, nem tampouco enfatizar a reflexão sobre a prática e ação pedagógica dos professores. Sob o embasamento teórico da teoria das representações sociais, cabe ao pesquisador compreender que "cada grupo social tem sua forma específica de representação de mundo. Isto significa que podem ser estabelecidas clivagens entre os grupos sociais segundo as suas representações. Indivíduos e grupos expressam sua identidade através de suas representações".(ANDRADE, 2000, p. 145).

Dito em outras palavras, estudar a identidade da profissionalidade docente à luz da "teoria das representações sociais" remete à compreensão de "como" os sujeitos professores, inseridos num grupo social, contextualizados historicamente, representam-se, compreendem-se e vêem-se. Implica também compreender como os professores representam, objetivam e amarram o conhecimento científico elaborado sob os auspícios do modo de produção capitalista e proveniente das disciplinas curriculares e das políticas públicas que regulamentam, normatizam, interferem e controlam legalmente a profissionalidade docente. Cabe ainda ao pesquisador compreender o modo como os sujeitos professores comunicam as representações elaboradas e que darão origem ao processo das transformações dessas mesmas representações, que caracterizará mudanças e inovações nas representações da identidade profissional em cada momento histórico.

Pesquisar a identidade e a profissionalidade docente consiste, sob o olhar da teoria das representações sociais, em considerar que os professores ressignificam, através de processos de representação, o conhecimento científico interligado diretamente com sua profissionalidade.

Estes constroem um conhecimento docente do senso comum que passa a ser compartilhado socialmente a partir da valorização dada pelo próprio grupo docente ao ser professor. Sob essa perspectiva presente na teoria das representações sociais, Moscovici (1978) afirma que

> O controle social e o controle científico obedecem a objetivos e regras específicas. A presença da ciência na sociedade modifica simultaneamente sua visão e sua abordagem do real. As representações sociais têm um grau de objetividade variável em relação com o da ciência, que é a sua fonte. Tanto as práticas como os valores correntes podem simplesmente desvia-la num sentido ou em outro. A necessidade de tal inflexão, o conflito que daí resulta a transformação das práticas e dos valores fazem parte de uma ciência. Se, por sua vez, a representação pode orientar, restringir ou favorecer o desenvolvimento dessa ciência, essa é uma exigência própria da sociedade e vejo também aí uma garantia de sua vitalidade. (MOSCOVICI, 1978, p. 125)

2.4. Pressupostos históricos para a constituição das representações sociais dos professores sobre sua identidade e profissionalidade no Brasil

Nesta etapa do estudo, busca-se a apreensão histórica da institucionalização dos saberes dos professores, o que pode contribuir para clarear a compreensão do papel e da identidade profissional docente dos professores da educação básica, bem como a compreensão da forma como foram construídas as representações sociais sobre os saberes, que são construídos e atribuídos historicamente a eles na sociedade brasileira. Essa compreensão do modo como a identidade e a profissionalidade docente vem se constituindo no Brasil é necessária, pois ela não é a mesma em cada momento específico da história brasileira.

Com este objetivo, é que, percorrendo os caminhos do desenvolvimento da história da educação e da história da formação de professores no Brasil, esse estudo vem concordar com Santos (1997, p.15) que afirma: "História nos instrui sobre o significado das coisas. Mas é preciso sempre reconstruí-la, para incorporar novas realidades e novas idéias ou em outras palavras, para levarmos em conta o tempo que passa e tudo muda".

É assim que, num esforço por buscar significados novos e reconstruir a realidade histórico-geográfica vivida com relação ao processo histórico da formação de professores no Brasil, apóia-se em Santos (2001) para periodicizar os tempos vividos na educação e na

formação de professores desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549. Esta periodicização [15] proposta por Santos (2001) e que será o eixo temporal condutor das reflexões aqui desenvolvidas, pode ser dividida em meio natural (aproximadamente da chegada dos portugueses ao Brasil até a República Velha/Nova), meio técnico (aproximadamente da década de 1930 até 1970) e meio técnico-científico-informacional (aproximadamente de 1970 até os dias atuais).[16]

No esforço por apreender o meio histórico- geográfico através das periodizações acima citadas, busca-se a intermediação intríseca entre "formas geográficas materiais e as formas sociais, jurídicas e políticas" (SANTOS, 2002), verticalizando esta reflexão para a constituição do processo histórico de constituição das representações sociais da identidade docente no Brasil.

Propondo-se esta periodização, Santos (2001) afirma não querer estabelecer períodos rígidos demarcados com datas precisas ou estagnadas e nem tampouco caracterizar a evolução particular das variáveis envolvidas, e sim apreender sua evolução global. Períodos são, nessa perspectiva, segundo o autor, espaços temporais que possuem características que interagem e asseguram o movimento do todo e que ainda supõe a organização e um controle que justifica a expansão de características gerais desse espaço temporal.

Santos (1997) propõe uma periodização com base na ação dos homens, que por meio da técnica, foram processualmente criando significados para a sua existência e renovando essa significação para a sua sobrevivência. Dessa forma, o homem interferiu na natureza em cada período histórico, buscando dominá-la. Conforme Santos (1997) descreve,

> No começo dos tempos históricos, cada grupo humano construía seu espaço de vida com as técnicas que inventava para tirar do seu pedaço de natureza os elementos indispensáveis à sua própria sobrevivência. Organizando a produção, organizava a vida social e organizava o espaço, na medida de suas próprias forças, necessidades e desejos. A cada constelação de recursos correspondia um modelo particular. Pouco a pouco esse esquema se foi desfazendo: as necessidades de comércio entre coletividades introduziam nexos novos e também desejos e necessidades e a organização da sociedade e do espaço tinha de se fazer segundo parâmetros estranhos às necessidades íntimas do grupo.(SANTOS, 1997, p.18).

---

[15]. Para analisar e conhecer periodizações de outros autores, ver Santos (2001).

[16] "Nosso propósito aqui é apresentar a sucessão de meios geográficos no Brasil. Assim, ao longo da história da organização do território brasileiro, três grandes momentos poderiam, grosso, modo, ser identificados : os meios " naturais", os meios técnicos e o meio técnico-científico-informacional. Por intermédio de suas técnicas diversas no tempo e nos lugares, a sociedade foi construindo uma história dos usos do território nacional." (SANTOS ,2001,p.27)

No processo histórico, pode-se perceber que, da intimidade com a natureza, o homem vai evoluindo-se para chegar ao período atual, momento de uma economia mundializada. Esse processo adotado por quase todas as sociedades em âmbito planetário e que traz consigo o meio técnico-científico-informacional que se impõe como único para as diferentes culturas e variados recursos naturais da humanidade.

Às condições impostas pela mundialização da economia correspondem uma nova lógica mundial também de investimentos, produção e circulação de mercadorias, acumulação e da divisão do trabalho. De igual forma, sinaliza e impõe orientações para a educação formal e informal, e, conseqüentemente, para, a formação de professores objetivando atender aos interesses de mão-de-obra qualificada, para a construção da técnica e da inteligência necessária para se produzir as riquezas e as necessidades intelectuais do mercado. Santos (1997) reitera, afirmando que:

> Cada lugar, porém, é ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e às vezes contrastantes, na busca da eficácia e do lucro, no uso das tecnologias do capital e do trabalho. Assim se redefinem os lugares: como ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, mundiais e locais, manifestados segundo uma gama de classificações que está se ampliando e mudando. (SANTOS, 1997, p.18)

Nesse contexto de desenvolvimento do território brasileiro, questiona-se: o que foi se definindo para as políticas de formação de professores desde que os portugueses chegaram ao Brasil e encontraram a natureza una e intacta e começaram a agir sobre e com ela até os dias atuais? Que identidade profissional docente foi se "desenhando" em cada período histórico? Que representações sociais sobre o papel do professor e seus saberes foram sendo construídos ao longo da constituição histórica do projeto educacional brasileiro?

O retorno à compreensão dos porquês faz-nos chegar até aqui. E é necessário, não só para que se crie a história da educação e da formação de professores, mas também para que, ao compreendermos - enquanto professores também - a construção histórica das representações sociais que a sociedade brasileira construiu e elaborou sobre os professores da educação básica, possa-se refletir sobre o processo traçado, e abrir possibilidades para uma retomada do trajeto.

2.4.1 Os primórdios da educação no Brasil: os jesuítas e o saber missionário dos professores

No Brasil de 1549, espaço territorial, caracterizado por uma técnica rudimentar e por tempos lentos comandados pelos primeiros esforços da subordinação da natureza ao homem e de habitação do território brasileiro, é que se vai constituindo o embrião da sociedade brasileira colonial composta por índios nativos, imigrantes europeus e, mais tarde, negros africanos que foram trazidos como mão -de-obra escrava.

É nesse período que se vai buscar o significado da educação que, desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, e nos quatro séculos subseqüentes em que predominou o modelo de uma economia agrário-exportadora dependente, operacionalizou no Brasil um sistema educacional transplantado do modelo educacional português e que se restringiu "à formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista" (XAVIER, 1990, p.59).

Sendo direcionada somente a atender a classe rica e elitizada e com raízes européias, a educação tornou-se tarefa dos jesuítas que por intermédio da Companhia de Jesus, que criou as missões, posicionaram-se como os principais educadores do período colonial e atuaram no Brasil com maior ênfase no período de 1549 a 1759.

A educação jesuítica tinha como objetivo principal a catequização e a instrução dos indígenas brasileiros e atuava para a expansão da fé católica. Segundo Xavier et al (s/d), se tratava de:

> Dominar pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o pânico entre a população metropolitana que ansiava por oportunidades econômicas num mundo menos competitivo. Cuidava-se, ainda de instalar aqui a prática cotidiana dos serviços religiosos que atraísse o olhar de Deus para este mundo pagão. (XAVIER, et al , s.d.,.p. ,41-42)

No entanto, para a burguesia, à elite colonial era dispensado um outro tipo de ensino: ensino humanista de cultura geral, enciclopédico, isolado e descolado da compreensão da realidade colonial e do meio natural que os cercava.

Esse modelo educacional que tinha como plano de instrução a *Ratio Studiorum*[17], e materializou uma ação educativa de cunho humanista, propedêutico, marcada pelo cultivo dos dogmas inerentes à fé católica em contraposição ao desenvolvimento do pensamento crítico-científico. A preparação dos padres-mestres, momento em que se chegou mais próximo de um processo de formação de professores, incluía a ênfase no exercício da memorização e no desenvolvimento do raciocínio, formação de caráter e formação psicológica, conforme esta mesma autora relata:

> Os pressupostos didáticos diluídos no "Ratio" enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o estudo privado, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as aulas, ministradas de forma expositiva; a repetição visando repetir, decorar e expor em aula; o desafio, estimulando a competição a disputa, outro recurso metodológico era visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos, visando avaliar o aproveitamento do aluno. (VEIGA, 1995, p.26)

Pela didática exigida à época, percebe-se o perfil dos saberes pedidos aos professores no contexto de uma sociedade organizada com um perfil político-econômico peculiar do modelo colonial, e em seguida, de um modelo agrário-exportador-dependente. Romanelli (2000) afirma que nas constituições das sociedades e de seus processos educacionais, os fatores políticos, econômicos e culturais influenciam diretamente, integrados ou não, na construção do seu modelo educacional, e que:

> A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Os objetivos perseguidos na escola por essa demanda social de educação estão diretamente relacionados com o conteúdo que a escola passa a oferecer. (...) A forma como se organiza o também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo interesses ou valores da camada que ele representa. (ROMANELLI. 2000, p.14)

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o país mergulhou num "marasmo" educacional e pedagógico com poucas mudanças ocasionadas durante o Império e a República. Por volta de 1759, acentuou-se dois fatores históricos que influenciaram uma reviravolta no sistema jesuítico colonial: a decadência político-econômica da metrópole portuguesa e o crescimento de uma

[17] "Esse ensino era subsidiado pela Coroa, através do chamado padrão de redízima, que correspondia a 10% dos impostos cobrados na Colônia. Seus cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia abrangiam desde a instrução elementar e secundária à superior, e apresentavam uma duração média de aproximadamente dez anos. Não concediam, todavia, diplomas o que era um privilégio da Metrópole".(XAVIER, et al, s.d., p.48).

tímida classe média que está se constituindo com o desenvolvimento do comércio interno no Brasil. Com a interferência desses dois fatores, Portugal instituiu a "Reforma Pombalina" que desmantelou o sistema de ensino jesuítico que aqui existia. Esta reforma sinalizou um retrocesso na condução do processo educacional brasileiro por admitir professores leigos para ministrarem as "aulas régias" que eram "avulsas" e deveriam ser ministradas em substituição às disciplinas oferecidas nos extintos colégios jesuítas.

No que concerne à formação de professores, este retrocesso também ficou evidenciado, uma vez que não havia quantidade de docentes qualificados para ministrarem as aulas-régias.[18]

A educação no Brasil nos períodos colônia, império e republicano não foi sentida e compreendida como "bem" e direito, não obtendo, com isso, lugar, destaque e importância social e fundamental na sociedade brasileira da época. Mesmo porque, há que se observar e entender quem era a sociedade brasileira e como era o seu funcionamento e composição no período colonial e republicano. No período colonial, a educação não foi reclamada como direito e nem como necessidade aos cidadãos e obrigatoriedade do Estado. Assim, a classe política a relegou ao papel secundário de formar as elites da época, descendentes diretos dos nobres portugueses e futuros dirigentes dessa sociedade.

Com a Independência em 1822, o Brasil colocou a questão da criação de um Sistema Nacional de Instrução Pública do qual se originaram as Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que deveriam se ocupar do ensino da "leitura, escrita, quatro operações de cálculo, noções gerais de geometria prática, a gramática portuguesa e a doutrina católica".(XAVIER et al, s. d).

Devido à escassez de professores, foi instituído o método de *Lancaster e Bell*, que atribuía aos alunos mais adiantados a condição de monitor, cabendo a estes a tarefa de transmitir aos outros alunos a instrução recebida do professor.

Notou-se com a adoção desse método, o descaso do poder público com o investimento na formação de professores, o que fatalmente, aumentou ainda mais a fragilidade do ensino público elementar brasileiro. Por lei, ficava ainda definido que.

---

[18] " Contudo, sem sistematização, sem pessoal docente em quantidade e de qualidade suficiente, já que eram extremamente parcos os proventos proveniente do novo imposto cultural, é possível concluir que a instrução no país foi drasticamente limitada. Chama a atenção a extrema lentidão com que se implantaram essas aulas. Há informações de que isso teria levado quarenta anos, até 1799, quando as licenças para docência passaram a ser concedidas pelo vice-rei". (XAVIER et al, s.d., p.52).

> Professores e professoras, para meninos e meninas, respectivamente, deveriam formar-se "à custa dos seus ordenados", estipulados de acordo com a carestia dos lugares pelos governos provinciais, também responsáveis pela sua nomeação após exames públicos. (XAVIER et al, s. d., p.65).

Foi com caráter de educação elitista que criou-se por volta de 1831/1840, as primeiras Escolas Normais nos meados do regime republicano, que passaram a funcionar em quase todo o território nacional e atendiam ainda aos interesses políticos das classes dominantes, conforme Xavier (s/d) esclarece:

> Para aquelas elites conservadoras, preocupadas com o controle ideológico da instrução popular, as Escolas Normais, inspiradas no modelo criado no município da corte, resolveriam o problema da uniformização do ensino elementar, através da formação homogênea dos candidatos aos concursos para o magistério público. (XAVIER, s.d., p.85)

As Escolas Normais tornavam-se também "responsáveis" pela expansão do ensino secundário, público ou privado, devido à inexistência de cursos superiores destinados à formação de professores. O que foi reivindicado como prioridade, em meados do regime republicano: a criação de um Instituto Superior de Educação.

Pode-se concluir que, no Brasil Colonial até meados do período republicano, a reduzida atividade econômica, a simplicidade das formas técnicas e de produção exigidas pelas formas de desenvolvimento capitalista mundial, o que conseqüentemente marcava a pequena atuação do homem no meio natural, não exigiu dos brasileiros aqui instalados uma grande preocupação com o sistema escolar e nem com a formação de seus docentes. As relações de expoliação determinadas pela metrópole portuguesa instalaram, no Brasil, uma cadeia de concentração de privilégios para as elites e que determinou o modelo educacional transposto da metrópole. Essa transposição cumpria o duplo papel de reproduzir o modelo de dominação portuguesa e não cultivar outro modelo de ciência que fosse contra os ideais que alimentavam essa dominação.

No que concerne aos saberes dos professores da época, foi consagrado, por força das peculiaridades materiais do momento histórico educacional e do peso da educação missionária católica, o saber de um professor "que se sacrificava" em prol do ensino e da evangelização do outro. Era um professor cuja atuação se confundia como o exercício do sacerdócio e que

apresentava características de forte formação moral e abnegação dos prazeres e paixões materiais, conforme Brzezinski (1987):

> A preocupação primeira da Companhia de Jesus, na formação dos eclesiásticos era a Moral, à qual eram reservados dois anos de estudos. O futuro preparador de almas deveria dedicar-se, primeiramente, ao cuidado de sua própria alma dominando suas paixões seus caprichos e suas tendências impulsivas, exercitando as virtudes cristãs da piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo. (BRZEZINSKI, 1987, p. 21)

Outros saberes exigidos para os professores da época eram "ordem, disciplina, rigor, autoritarismo, baseado na cultura européia, clássica, enciclopédica, refinada" (BRZEZINSKI, 1987, p.22).

Este modelo perdurou por aproximadamente dois séculos e ainda hoje as representações sociais dos saberes de um professor missionário podem ser identificados em nossa sociedade.

Com a retirada dos jesuítas do cenário educacional brasileiro, e pela força histórica do "descaso" e da "descontinuidade" de um projeto brasileiro para a formação de professores no Brasil até meados de 1930, ainda permaneceu forte a concepção dos saberes de um professor "abnegado", com formação intelectual fragmentada, e que lutava contra a pobreza material para se formar à sua própria custa para exercer sua profissão.

Brzezinski (1987) ainda aponta, que com relação à prática pedagógica no período de 1822 a 1922, veio consolidando-se o transplante, que já era feito na época da educação jesuíta, da tendência pedagógica tradicional de educação escolar. Esse transplante veio reajustando-se e modificando-se para se adequar à realidade sócio-econômico-cultural brasileira, e mostrou que

> Foi neste contexto de adaptações e ajustamentos dos transplantes que a pedagogia tradicional permaneceu no Brasil, ora assentada na "disciplina formal", ao valorizar o Latim e o Grego, ora adotando características metodológicas herbartianas, com a generalização dos sistemas dos "passos formais", ora enfatizando as ciências experimentais, físicas e matemáticas. (BRZEZINSKI, 1987, p.45)

Nessa perspectiva, foi acentuado o papel do professor com saberes típicos da pedagogia tradicional e, ainda, conforme a mesma autora:

> O papel do mestre–escola, contudo, restringia-se apenas à difusão da instrução, transmitindo conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados , por meio de uma metodologia formal-intelectualista. A formação deste mestre-escola esteve voltada somente para tal preparo _ de transmissor do acervo cultural aos alunos. A escola organizou-se centrada no professor, como elemento mais importante da estrutura relacional no processo ensino aprendizagem. Ao aluno cabia apenas a armazenagem passiva de informações depositadas em sua mente pelo mestre-escola. O método era retórico, memorístico, passivo acrítico, refletindo as condições da época. (BRZEZINSKI 1987, p. 46-47)

Ainda eram também exigidos como saberes exigidos aos professores da época a maioridade, e a moralidade, que poderiam ser atestadas por pessoas idôneas da comunidade, entre elas o pároco, e a capacidade, que poderia ser atestada em prova de concurso, sem ter a exigência, contudo, de que o futuro professor provasse possuir formação própria para exercer a atividade docente.

Dessa forma, a sociedade brasileira foi ancorando representações sociais de um professor missionário, com ênfase na formação moral e na abnegação material, incluindo a não reivindicação de salários justos.

2.4.2 Urbanização, industrialização e o saber técnico dos professores da educação básica

A expansão do modo de produção marcado por formas heterogêneas de sua consolidação e a centralização do poder político-econômico trouxeram para o território brasileiro a escravidão africana, que se instalou pela necessidade de mão-de-obra barata para o desmatamento das florestas e o cultivo da agricultura, pecuária e mineração, atividades econômicas que possibilitaram o povoamento oscilante e desigual do litoral e do interior do Brasil, deixando apenas áreas como a Amazônia ainda como "meio natural". Aproximadamente durante quatro séculos, o Brasil foi palco de um "meio técnico" que dependia mais da ação direta e concreta do homem do que da ação do capital mediando a relação homem e natureza.

No final da década de 1920, período de diferentes níveis de tecnificação, surgiram as cidades, da necessidade histórico-geográfica do intercâmbio do homem com o meio natural, direcionando um outro tempo, não mais os tempos lentos, para a construção de sua sobrevivência: "Cidades de ouro e cidades do diamante, cidades de estradas de ferro, cidades de

passagem, bocas de sertão e cidades planejadas pelas companhias de colonização" são os tipos que demarcam o início da urbanização brasileira (SANTOS, 2001, p.31).

Com o crescimento das cidades e apesar do desenvolvimento econômico acentuado e acelerado para a época, não se podia falar ainda numa metrópole ou numa integração nacional, devido ao isolamento entre as regiões e também à grande extensão territorial e uma rede lenta de transportes. Mas, a partir da década de 1940, já havia cidades estabelecidas, anunciando o início de um crescimento industrial e da população urbana, o que veio caracterizar o rompimento com o "meio natural", cujos "tempos lentos" sofrem a transição para um tempo mais rápido por meio dos portos, ferrovias, telégrafos, produções mecanizadas e ainda pelo aumento da necessidade do uso da eletricidade.

Com a industrialização emergente e as condições propícias ao desenvolvimento do "meio técnico" ampliou-se e complexificou-se a divisão do trabalho por meio da gerência científica proposta pelas indústrias. Ascendia o taylorismo e, mais tarde, o fordismo[19] como formas científicas de gerência e complexificação de divisão do trabalho, que colocaram para a educação diferentes direções e contornos, assim como, para a formação e qualificação dos recursos humanos.

Relegada a segundo plano até o fim do período republicano, nos anos subseqüentes a educação, à medida que o "meio técnico" e as forças sociais iam constituindo-se, foi-se adquirindo um papel típico daqueles determinados a ela pelas sociedades liberais que compreendia ser

> (...) necessário, reconstituir a sociedade, corrigir os "desvios" que bloqueavam sua evolução natural e espontânea, sem, no entanto destruí-la. E o estado, que ideologicamente se "legitimou" como defensor eficaz da paz social, como árbitro "neutro" dos confrontos sociais, atribuiu a educação um duplo papel: corrigir as desigualdades sociais e simultaneamente, construir uma sociedade mais justa e aberta a todos os seus participantes. Uma educação escolar que reclassificasse os indivíduos de diferentes origens sociais, conforme suas habilidades e aptidões inatas, daria conta desta tarefa "redentora". O Manifesto de 32[20] forneceu os elementos históricos e ideológicos desta maneira de pensar a educação escolar. (NEPOMUCENO, 1994, p.49).

---

[19] Acerca da conceituação e implementação do taylorismo e fordismo ver, Braverman (1987).

[20] O Manifesto de 1932 foi resultado de debates realizados a partir de 1924, que culminou na criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), e quem anos depois, em 1931, o Governo Provisório conclamou para colaborar na criação de um sistema brasileiro de educação. Este chamado fez emergir as divergências ideológicas em dois grupos: os católicos e os liberais. O grupos dos liberais redigiu o "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova" que, segundo Nepomuceno (1994, p.50), "(...) reflete a heterogeneidade ideológica característica do grupo de liberais que o assinou."

O início da década de 1930, foi marcado pela constituição da sociedade nacional, que enfrentava problemas com o crescimento das cidades, o grande e crescente êxodo da população rural para os centros urbanos, da grande e crescente industrialização e a implantação de um mercado capitalista interno para se tornar competitivo com o mercado externo. A educação é chamada para cumprir o conveniente papel de reconstrução e desenvolvimento da sociedade brasileira que apresentava altos índices de analfabetismo e não dispunha de habilidades básicas para atuar como mão de obra da indústria emergente. As alterações políticas inauguradas pela Revolução de 1930 e a participação política da população urbana por meio do populismo, pressionaram o Estado a investir mais recursos no campo social, incluindo a educação, pois,

> Ao final dos anos vinte, o regime instaurado quando da proclamação da República apresentou rápidos sinais de esgotamento, com insatisfação de parte das oligarquias, descontentamento das camadas médias em expansão com o crescimento das cidades, manifestações populares e operárias. (FREITAS, 2002, p.39)

Foi pela implementação de um projeto político econômico com base nos princípios liberais que nasceram as petições educacionais do "Manifesto de 1932", de cunho liberal. Expressavam a necessidade de uma escola pública laica, única, gratuita e obrigatória e expressavam ainda a sua preocupação com o saber e o desenvolvimento científico e tecnológico do país, que poderiam concorrer para o avanço ou recuo das forças produtivas do Brasil. Estas, por conta da expansão urbana, aumentaram de forma a atender aos aspectos urbanos: serviços, comércio e industrialização.

Para um modelo educacional de cunho técnico que tinha a missão de formar mão-de-obra barata para a industrialização emergente, não havia uma grande preocupação com o processo de formação de professores, uma vez que foram instituídas as Escolas Normais. Porém, o contexto demandava a formação de um professor técnico, que podia atuar com bases mais científicas, e principalmente um professor conhecedor das teorias psicológicas propagadas pelo ideário liberal da Escola Nova. Sobre esse aspecto, Loureiro (1997), afirma:

> Apesar da diversidade da temática, os pensamentos escolanovistas, têm em comum a crença de que a universalização do ensino promovem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e são a garantia da democracia na sociedade. Acredita-se que é através do ensino que a liberdade e a convivência democrática são aprendidas e que é na escola que a resistência a toda e qualquer forma de tirania é adquirida , cabendo ao professor através do conhecimento cientificamente fundamentado das características do

> indivíduo e da sociedade, prover os métodos adequados a esse aprendizado.(LOUREIRO, 1997, p.44)

Concernente com estes pressupostos filosóficos, Salgado (1982 apud LOUREIRO, 1997, p.47), assim, traduz a formação do professor técnico da época: "Professor técnico que dispusesse de meios científicos para classificar, ensinar e avaliar os alunos, de forma que o sucesso e o fracasso dos mesmos pudessem ser explicados, ou por seu potencial ou pelo método de ensino utilizado" .

Loureiro (1997), ainda, afirma que o papel conferido ao professor técnico da segunda república ou República Nova tinha o objetivo de "chamar a atenção para as especificidades psicológicas da infância, a Escola Nova dá ênfase à necessidade de se pensarem métodos de ensino adequados a essa especificidade o que, obviamente, leva a uma preocupação com aquele que será o responsável pela adoção desses métodos" (LOUREIRO, 1997, p. 42)

Observa-se que na trajetória histórica da interferência do homem no "meio natural" e da passagem desse ao "meio-técnico" no território brasileiro, grandes transformações aconteceram na sociedade em âmbito nacional na conjuntura política, social, econômica e educacional. No que concerne à formação de professores, percebe-se que a força da expansão do modo de produção capitalista trouxe consigo as primeiras exigências a esse processo. Nesse momento de intensificação da urbanização e da industrialização, as habilidades de um professor "missionário", consagrado pela força do catolicismo, pelo dom e pela vocação, são rejeitadas e reforça-se, agora, a cientificidade e a técnica inaugurando uma nova concepção de professor, ou seja,

> (...) aquele que deveria buscar cientificamente os melhores meios de educar esse ser especial que é a criança para transformá-lo no homem requerido pelos novos tempos de industrialização e progresso, e foi segundo essa concepção que grandes centros públicos de formação de professores foram pensados e estabelecidos, iniciando-se, com isso, paulatinamente, a retirada do magistério primário do caráter amador de que era investido para o status de profissão no rol de outras tantas.(LOUREIRO, 1997, p.45)

No período de 1930 a 1945, a sociedade brasileira é sacudida pela crise do desenvolvimento, acentuando discordâncias[21] políticas e econômicas internas, causadas pela dissidência entre as várias facções da elite oligárquica rural e urbana. Mas, o que estava em jogo de fato era "o reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo" (ROMANELLI, 2000, p.47).

O período de 1945 a 1960 foi marcado por disputas ideológicas inerentes ao processo de desenvolvimento econômico entre as correntes nacionalistas e a ala dos políticos que estavam abertos ao investimento do capital estrangeiro no Brasil. Esta abertura do mercado brasileiro foi iniciando a sua dependência e subordinação ao capital estrangeiro, principalmente dos EUA, país com o qual o Brasil assinou acordos com a intenção de modernizar o sistema escolar brasileiro, com vistas a atender a fase desenvolvimentista em que o Brasil se encontrava.

Com os ideais desenvolvimentistas e os projetos norte-americanos implementados no sistema educacional brasileiro, o modelo escolanovista de educação é rejeitado, sendo convocado novamente um modelo de educação técnica, cuja maior preocupação é estabelecer a relação entre escola e desenvolvimento socio-econômico da sociedade brasileira. A educação, então, passa a ser compreendida como " teoria do capital humano".[22]

Coerente com esse período tecnicista e de expansão de um capitalismo urbano-industrial, são exigidas dos professores habilidades técnicas de controle do processo ensino aprendizagem. Amplia-se também as características de burocratização no trabalho pedagógico da escola, acentuando-se a separação entre o especialista que pensa o processo pedagógico e o professor que acata e realiza as proposta pensadas pelos burocratas especialistas. Isso leva Loureiro (1997, p54.) a afirmar que "o essencial era implantar um conjunto de dispositivos técnicos capaz de promover mudanças de comportamento."

---

[21] "Na verdade, o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil."(ROMANELLI,2000,p.47).

[22] A "teoria do capital humano" insere no universo educacional o ideário da teoria da modernização e compreende que os problemas sociais são o resultado da quantidade e da qualidade dos recursos humanos oferecidos pelo setor educacional ao desenvolvimento social. A teoria da modernização traz uma compreensão de ciência positivista que explica de forma orgânica a existência de países ricos e pobres no mundo. Essa teoria justifica e naturaliza a existência do modo de produção capitalista e suas contradições e desigualdades socioeconômicas. Para ampliar a compreensão, ver Evangelista, E.G. dos S. Educação e mundialização, Goiânia: UFG, 1997.

Veiga e Amaral (2002) afirmam, observando a trajetória da Didática enfocada nos cursos de formação até meados de 1974, período marcado pela dominação de idéias políticas militares tecnocratas, muito ao gosto do regime militar, que:

> Neste enfoque, os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e de avaliação. Acentua-se o formalismo didático através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas (VEIGA e AMARAL, 2002, p.35.).

Um outro fator importante a ser observado a partir desta época é o aumento do contingente feminino presente nas funções do magistério. Esse fator, que atualmente vem sendo amplamente pesquisado por estudiosos, por caracterizar-se como nexo importante para a compreensão dos estudos sobre o processo de proletarização do trabalho docente. E também por caracterizar a chamada das mulheres para colaborar no processo de expansão do exército de reserva para o capitalismo urbano-industrial emergente.

Analisando a coerência na trajetória dos saberes e das habilidades pedidos e estabelecidos pela sociedade brasileira aos professores, atuantes nas fases histórico geográficas aqui estudadas, Loureiro (1997) pondera que

> No entanto, ao contrário da fase anterior, que lhes emprestava as características de sujeitos de um processo, nesta passam a ser concebidos como peças de um sistema, ao qual, em uma ação orquestrada, pretensamente na busca dos seus fins naturais de eficiência e produtividade, devem integrar-se. (LOUREIRO, 1997, p.55).

Expressando com o ideal tecnicista, são efetivadas as reformas educacionais por meio das leis nº. 5.540/68 e nº. 5.692/71, legalizando juridicamente a tendência tecnicista na educação, expressa já a partir de 1945 com o início da fase desenvolvimentista brasileira.

Com abertura gradual do regime autoritário militar instaurado em 1964, surgem estudos que se interessam em fazer a crítica do modelo educacional dominante e esclarecer para a sociedade o conteúdo ideológico da educação, bem como do uso e acobertamento de ideologias pelo governo ditatorial e para Loureiro (1997),

> Sob essa perspectiva teórica, a educação é conceituada como aparelho ideológico do estado que, através do duplo arbitrário em que se constitui _ a inculcação de um conteúdo através de um modo arbitrário de inculcação – reproduz no plano cultural a divisão de classes que se efetua na base material da sociedade.(LOUREIRO, 1997, p.58)

A educação passa a ser criticada e denunciada por seu papel reprodutivista das desigualdades da sociedade de classes e conceituada como aparelho ideológico do estado e

> Nesse contexto, no âmbito educacional ganharam destaque as teorias de reprodução (Baudelot e Establet, 1971; Althusser, 1974; Bourdieu, 1974; Bourdieu e Passeron, 1975;) cuja penetração no Brasil nesse momento se explicaria porque , aparentemente , elas dão conta da situação dos aparelhos de estado, dentre eles a educação, tais como se apresentam sob um regime ditatorial como aquele sob o qual o país vivia".LOUREIRO, 1997, p.58)

Nos cursos de formação de professores, a Didática, segundo Veiga (1995), passa a ter como enfoque principal a reflexão sobre a intensidade e o significado político de toda e qualquer ação pedagógica, relegando a segundo plano os aspectos técnicos e pedagógicos do trabalho do professor, e

> Contudo pode-se perceber que se, de um lado, a teoria crítico-reprodutivista contribuiu para acentuar uma postura de pessimismo, por outro lado, a atitude crítica passou a ser exigida pelos alunos e os professores procuraram rever sua própria prática pedagógica a fim de torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural. (VEIGA, 1995, p.37).

Assim, a sociedade brasileira coloca-se diante do processo histórico de elaboração, instituição e ancoragem de uma nova representação social dos saberes técnicos dos professores da educação básica, saberes exigidos para uma época que introduziu, com grande êxito, a parcelarização e a fragmentação do trabalho dos professores da educação básica, consonante com a especialização técnica exigida para as fábricas pelo modelo capitalista em vigência.

2.4.3. Os anos 1980: a democratização e o saber político dos professores da educação básica

A partir de 1974, iniciou-se a gradual abertura política do processo de ditadura instalado no Brasil em 1964. Nesse processo, os educadores brasileiros empenharam-se em fazer a crítica à educação dominante, denunciando o caráter reprodutivista e ideológico da educação, ficando as questões didático-pedagógicas relegadas a segundo plano, uma vez que a ênfase dada às questões de conteúdo técnico foi feita na década anterior.

Segundo Veiga (1995), a Didática passou a denunciar a inexistência da neutralidade da técnica e a apontar e desmistificar o seu caráter ideológico, reprodutivista. Porém, ao concentrar-se com muita ênfase, nesse aspecto, minimizou-se a importância do fazer docente.

> Sob essa forma, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor. Contudo, pode-se perceber que se, de um lado, a teoria crítica – reprodutivista contribuiu para acentuar uma postura de pessimismo, por outro lado, a atitude crítica passou a ser exigida pelos alunos e os professores procuraram rever sua própria prática pedagógica coerente com a realidade sócio-cultural. (VEIGA, 1995, p.37).

Na década de 1980, a situação socio-econômica do país alcançou um alto índice de inflação e de desemprego. Agravou-se o aumento da dívida externa, legado da ditadura militar e ainda aprofundou a política de recessão imposta pelo FMI.

Na primeira fase da reabertura política rumo à redemocratização do país, instalou-se a Nova República, ainda com resquícios da forma ditatorial de governo que, conforme Brzezinski (1996, p. 89), "Instalou-se o novo Estado sem rupturas estruturais, marcado pela dubiedade, pois permaneceram "cinzas-brasa" do regime autoritário e delinearam-se tênues contornos de *um* regime mais representativo". Porém, a sociedade civil aproveitou as pequenas aberturas para colocar-se na luta pela redemocratização do país.

Explodiu a luta operária em forma de greves e reivindicações da classe trabalhadora e, entre elas, os professores, procurando ocupar o espaço político e crítico da situação da educação no país, conforme Veiga (1995) afirma:

> É essa década que os professores se empenham para a reconquista do direito e dever de participar na definição da política educacional e na luta pela recuperação da escola

> pública. A realização da I Conferência Brasileira de Educação foi um marco importante na história da educação brasileira. Constituiu um espaço para se discutir e disseminar a concepção crítica de educação.(VEIGA, 1995, p. 38).

A crítica política e filosófica da educação presente nos textos e discursos da época passou a mostrar que a educação não estava centrada no professor, no aluno ou na técnica , mas na formação do homem, buscando seu processo de "hominização"(GADOTTI, 1983). A concepção de escola voltou-se para o compromisso com as camadas populares e os saberes dos professores na Didática foram enfatizados nos cursos de formação de professores para levar os professores a "clarificar o papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino " (VEIGA, 1995, p. 39).

Brzezinski (1996,) afirma que neste período histórico de articulação e reorganização dos educadores brasileiros surgiram as associações de cunho político-científico-cultural, entre elas, o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Profissionais da Educação, hoje denominada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE - e a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), que visavam contribuir para:

> (...) incentivar esses profissionais para participar, na esfera estatal, como representantes da sociedade civil. Visavam, ainda promover a difusão no âmbito da sociedade das discussões e da produção de conhecimento sobre questões do campo educacional e das prioridades educacionais, de modo a conseguir adesões à luta pela democratização do ensino, pela democratização da educação e, mais amplamente, da própria sociedade brasileira. (BRZEZINSKI, 1996, p. 96).

Os professores, devido ao grande debate, às discussões e possibilidades de divulgação dos discursos políticos, outrora proibidos, agora podem ancorar e amarrar representações sociais de um saber político. Podem ainda incorporar à sua prática pedagógica cotidiana saberes que os levam a compreender o seu papel político na sociedade brasileira. Estes saberes, amplamente discutidos pela sociedade, possibilitaram, na década de 1980, momento de efervescência política e de luta pelos direitos da classe trabalhadora, a elaboração pela classe dos professores da discussão política e coletiva sobre o papel do professor, da construção ideológica dos saberes e do conhecimento. Conforme Veiga (1995) reafirma,

> A Didática no âmbito desta pedagogia auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola. Neste sentido, a Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (VEIGA, 1995, p.39-40).

Os professores, num movimento de construção sócio-histórico-cultural, foram incorporando aos seus saberes, o saber político, crítico, questionador do seu papel, da sua identidade, da função social da educação, da prática docente e dos conteúdos ensinados e ministrados nas escolas.

2.4.4 A reforma educacional dos anos 1990, o currículo por competências no Brasil e a retomada dos saberes neo-tecnicistas.

No Brasil, a partir de 1970, retomou-se o período marcado pelo ideário do crescimento econômico, do planejamento e do consumo, fatores políticos e ideológicos que fomentaram as idéias de reconstrução, remodelação, modernização, integração e inserção do país no competitivo mercado internacional. Os setores petroquímicos, das comunicações, de transportes, da agricultura, e da indústria foram intensamente ampliados num contexto de desenvolvimento "desigual e combinado"; embora ainda conservasse características de subdesenvolvimento (FRIGOTTO, 2000). Tais transformações, segundo Santos (2002), foram proporcionadas pela alteração na relação capital, trabalho e natureza, de forma que:

> O capital comanda o território, e o trabalho tornado abstrato, representa um papel indireto. Por isso as diferenças regionais passam ser diferenças sociais e não mais naturais. Uma autonomia relativa entre lugares é substituída por uma interdependência crescente e, sobretudo a interdependência "local" entre sociedade regional e natureza, fundada em circuitos locais, é rompida por circuitos mais amplos, em mãos de poucos produtores.Tal evolução é geral, embora a superposição de nexos múltiplos, diferentes segundo os lugares, defina as diversidades regionais. Graças à industrialização, ao crédito e à urbanização, amplia-se o consumo ao mesmo tempo em que há uma transformação mais rápida de valores de uso em valores de troca, acelerada pela especialização territorial da produção, pelo novo patamar de urbanização e pela valorização da terra. (SANTOS, 2001, p.52)

Sob a égide da globalização econômica, o território brasileiro é transformado através dos poderosos recursos das comunicações. Os "tempos lentos" do meio natural transformam-se em "tempos rápidos do meio técnico-científico-informacional", que é um tempo hegemônico, influenciado pelo ideal do mercado, do lucro, do trabalho abstrato, da financeirização[23] do capital. Dinheiro torna-se capital sem passar pelo processo do trabalho concreto humano, mas pela ação dos investimentos em especulações nas bolsas de negócios internacionais. Dessa forma,

> O território ganha novos conteúdos e impõe novos comportamentos, graças às enormes possibilidades da produção e, sobretudo, da circulação dos insumos, dos produtos, do dinheiro, das idéias e informações, das ordens e dos homens. É a irradiação do meio-técnico-informacional que se instala sobre o território, em áreas contínuas no Sudeste e Sul ou constituindo manchas e pontos no resto do país (SANTOS, 2001, p.53)

Considerando as modificações ocasionadas pelo desenvolvimento ocorrido na esfera da ciência e da tecnologia, analisa-se que as habilidades técnicas exigidas para o trabalhador do período Taylor-fordismo "(...) (separação, planejamento/execução, parcialização das tarefas e redução do ciclo de trabalho) perderam funcionalidade no trabalho contemporâneo" (MASCARENHAS, 2002, p.12). O avanço tecnológico também contribuiu em grande escala para a concentração e redistribuição das novas habilidades que eliminaram tarefas repetitivas e tornou o trabalho uma tarefa de cérebro e braços, o que ainda, conforme a autora citada, traz elementos que levam a pensar que:

> O novo conteúdo do trabalho exige maior recurso à atividade de abstração, capacidade analítica elementos fundamentais para se lidar com operações que levem à transformação de símbolos em ações de máquinas. É preciso saber decodificar as mensagens. (MASCARENHAS, 2002, p.13)

De acordo com o contexto acima descrito, deparou-se com a reforma[24] educacional brasileira, (em âmbito pedagógico), instaurada a partir do final da década de 1980 e consolidada

---

[23] "Mas essa economia mundial carrega mais a marca da financeirização extremada, da dominação do capital rentista, para não dizer capital de agiotagem,, e de um número cada vez maior de operações gangrenadas pelas redes mafiosas, do que a marca de capital orientado para o desenvolvimento das forças produtivas. Só no Sudeste Asiático é que ainda prevalece, por pouco que seja, a lógica do "acumular, acumular!"Conforme a lei e os profetas."(CHESNAIS, 1996, p.318).

[24] A reforma do sistema educacional brasileiro vem sendo implementada sob a orientação e financiamento de organismos mundiais, principalmente do Banco Mundial que, com suas estratégias que vêm acopladas ao financiamento, pretendem interferir no sistema brasileiro em âmbito administrativo e pedagógico. A partir da aprovação da LDB, foram também aprovadas complementações administrativas e pedagógicas que visam modernizar o sistema brasileiro de educação e adequá-lo às exigências

com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A reforma também traz inovações no que concerne à política de formação de professores no Brasil por meio de artigos da LDB aprovada e por intermédio dos dispositivos, pareceres e diretrizes que regulamentam a política de formação de professores no país. Entre esses dispositivos legais, encontra-se as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (daqui em diante denominadas DCN), regulamentadas através do Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação e que revelam um retorno ao antigo objetivo político de colaborar para inserir o país no cenário do desenvolvimento e da competitividade internacional; agora, sob a regência de um "tempo rápido", globalizado e tecnológico, conforme o discurso da própria DCN:

> Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada mais se amplia o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais.(DCN, 2001, p.04)

Nas DCN demonstra-se a pretensão de elaboração de um currículo nacional contraditoriamente flexível e homogeinizador, que também são defendidos em outros níveis de modalidades do ensino, cuja filosofia político-ideológico revela como eixo central e norteador o conceito de competências.

Este conceito, que também é conhecido por "pedagogia do domínio" ou "pedagogia por objetivo"(Ramos,2001), tem sido estudado por inúmeros estudiosos que procuram clarear e desvelar a gênese das suas matrizes políticas, epistemológicas e filosóficas, bem como das implicações para a relação educação e trabalho nele embutidas.

Na proposta da pedagogia por competências das DCN, o ponto de partida são os conteúdos disciplinares a serem ministrados. Em seguida, são explicitados os objetivos disciplinares a serem alcançados e as finalidades do sistema educativo. Tudo apresentado de forma muito instrumental, como passos de manuais a serem seguidos O currículo por competências está sempre ligado às questões de produtividade e, de acordo com Tanguy (1997), sua origem poderá ser buscada no ensino técnico profissionalizante, muito defendido na década de 1970, que traz noções orientadoras básicas: objetivos, competências, saber, *savoir-faire*,

---

do mundo globalizado e tecnológico. Entre estas medidas estão: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio , Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas e os instrumentos avaliativos SAEB (Educação Básica), ENEM(Ensino Médio), ENC(Ensino Superior).

projeto, contrato. Atualmente o eixo epistemológico das competências também faz o mesmo; afirma não um saber aprender ou fazer embasado em teorias e descobertas intelectuais, fruto do exercício do pensamento, mas sim um saber fazer técnico, direcionado para a aprendizagem de competências necessárias para a empregabilidade.

Para Perrenoud (2000), um dos autores que mais tem se destacado por suas produções na área e por ser um dos colaboradores na produção do manual de formação de professores adotado em Genebra / Suíça, em 1996, o conceito de competência, foi definido assim: "A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação". (PERRENOUD, 2000, p.15).

Ainda definindo competências, o autor acima citado esclarece que estas não são saberes ou atitudes, porém, dentro de uma situação específica, no exercício dessas competências, estes são rapidamente mobilizados para produzir uma ação. Esclarece ainda que estas competências são construídas ao longo da formação prática e diária de um trabalhador. Torna-se bastante claro, verificar que o autor não está se referindo a um conceito de formação e desenvolvimento humano que se volta para a "possibilidade de o homem desenvolver-se e apropriar-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e realização" (RAMOS, 2001, p.27)

Pode-se compreender que as DCN propõem ainda um "novo tempo-espaço" (HARVEY, 2002) para a formação de professores da educação básica no Brasil. Esta que interfere diretamente na subjetividade do trabalhador professor, nas representações que estes vêm construindo sobre seus saberes e sobre seu papel e função social, sempre atendendo ao espaço-tempo da acumulação flexível.

Pode-se perceber também que, presente nas orientações das DCN e por meio da pedagogia das competências, a política de formação de professores no Brasil, tem atendido aos interesses de expansão e reprodução do capitalismo, à medida em que este eixo epistemológico funciona como "disciplinação da força de trabalho e que envolve mecanismos de repressão, familiarização, cooptação, cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo" (HARVEY, 2002, p.118).

Nas DCN, o conceito de competências está sempre associado a um fator de avaliação de resultados. Isso evidencia uma certa vontade de controle sobre o trabalho dos professores e

também sobre os resultados a serem obtidos. Pergunta-se, ainda, se, no bojo do conceito das competências, o que de fato está em pauta é pelo poder pelo domínio do conhecimento produzido nas universidades e nas escolas, que tem como autores instituições políticas, gestores, alunos e professores.

A reforma durante o governo FHC (1995-2002), apregoou uma concepção direcionada a formar professores, cuja formação atenda ao mercado de trabalho. Este exige, atualmente, trabalhadores que possam ser explorados em suas competências técnicas e habilidades subjetivas de organização da inteligência. O esgotamento do modelo fordista de organização e gerenciamento do trabalho exigiu da educação a construção de processos educativos que soubessem repetir ações sem questionar, dentro da racionalidade técnica própria de um sistema rígido, sem necessidade de exercer habilidades de flexibilidade de pensamento que, hoje, o modelo toyotista, ancorado pelo progresso tecnológico, demanda.

Finalizando esta trajetória histórica da constituição do "ser professor" no Brasil, percebe-se que em cada fase do desenvolvimento das forças produtivas que interferiram no meio ambiente e possibilitaram o desenvolvimento das técnicas as sociedades defrontaram-se com interesses e finalidades educativas contraditórias, que refletem as próprias contradições da sociedade capitalista.

No Brasil, não foi diferente. Desde a chegada dos jesuítas, passando pela caracterização do meio técnico, com a exigência da urbanização e do aumento da população urbana, até os dias atuais, com as grandes transformações da mundialização da economia, avanços enormes da tecnologia e da ciência, aliada à crise do sistema de produção capitalista, comprovam as exigências de demandas intelectuais e cognitivas diferenciadas para a educação dos trabalhadores e para a formação dos professores.

A história da educação e a formação de professores no Brasil têm revelado a trajetória dos interesses dominantes na inserção do país na agenda da expansão e reprodução do capital no âmbito internacional. Tais intervenções que sempre têm gerado mudanças na divisão social do trabalho, nas relações sociais, nos processos educativos e nas políticas formais de educação e de formação de professores são organizadas de forma a levar os professores a atenderem os interesses de reproduzir a ideologia dominante. Estes interesses também intentam promover uma concepção de educar para formar mão-de-obra para o mercado e para se conceber

a educação como capital humano, não para compreendê-la como direito e bem para a construção de uma sociedade democrática.

Finalmente, é imprescindível perceber que a orientação curricular direcionada para as competências e adotadas pela política governamental para formação de professores no Brasil, a partir do final da década de 1980, faz parte de um esquema político e ideológico, montado em âmbito mundial entre forças que se pretendem hegemônicas. Estas orientações direcionam e subjugam a educação escolar brasileira para a concretização dessas competências, bem como demonstra também sua presença controladora no campo do conhecimento, com o claro intuito de "capturar as mentes" dos professores através da intervenção, via financiamentos, nas políticas de formação de professores da educação básica, no Brasil. Esses processos que colaboram para a expansão do capital e não para a construção de um processo de formação de professores que contemple um caráter político, democrático, científico e humanista poderiam possibilitar, aos professores, compreenderem-se como sujeitos e classe atuante na transformação da sociedade.

2.5 O projeto neoliberal das políticas de formação de professores no Brasil: que sentido imprime à transformação das representações sociais dos professores sobre a sua identidade profissional docente?

A partir de 1970 o território brasileiro foi adquirindo contornos que demonstram a expansão do modo de produção capitalista, da tecnologia, da urbanização e da transformação dos "tempos lentos" do "meio natural" em "tempos rápidos" do "meio técnico-científico-informacional", conforme Santos (2002) esclarece:

> O território ganha novos conteúdos e impõe novos comportamentos, graças às enormes possibilidades da produção e, sobretudo, da circulação dos insumos, dos produtos, do dinheiro, das idéias e informações, das ordens e dos homens. É a irradiação do meio-técnico-informacional que se instala sobre o território, em áreas contínuas no Sudeste e Sul ou constituindo manchas e pontos no resto do país.(SANTOS, 2001, p.53)

A mundialização da economia colocou para o mundo atual desafios que necessitam ser vencidos e os organismos internacionais constituídos (BIRD, BM, UNESCO, FMI) para

elaborarem um projeto de ajuda internacional para os países pobres e em desenvolvimento, têm investido em propostas de construção de uma visão mundializada para a educação. Embora a ajuda internacional desses organismos não se restrinja somente aos setores educacionais, estes conferem às políticas educacionais e à educação grande importância para o alcance do desenvolvimento social, da diminuição da pobreza e da exclusão social. Para os organismos financiadores dessa educação mundial, tais problemas não são caracterizados pela ação do modo de produção capitalista, mas são compreendidos como uma disfunção orgânica que será sanada pela ação interventora do modelo educacional e do investimento em qualificação dos recursos humanos propostos por eles. Conforme se vê em Delors (2001):

> O rápido crescimento demográfico, o esbanjamento dos recursos naturais, a degradação do meio ambiente, a pobreza persistente de grande parte da humanidade, a opressão, a injustiça e a violência de que padecem milhões de pessoas, exigem ações corretivas de grande envergadura. Só uma cooperação internacional, renovada no seu espírito e reforçada em seus meios permitirá desencadear tais ações. Irreversível, a globalização exige respostas globais, e a construção de *um mundo melhor ou menos mau tornou-se* mais do que nunca, tarefa de todos. A educação constitui-se inegavelmente uma dessas respostas e, sem dúvida a mais fundamental. (DELORS, 2001, p.195)

Presentes na concepção de educação das propostas desses organismos financiadores, e conseqüentemente, nas suas propostas de formação dos profissionais da educação básica, aparecem duas matrizes teóricas aparentemente distintas. Estas embasam a compreensão e o tratamento dado aos projetos e à assessoria técnica dos organismos mundiais que propõem a ajuda e a cooperação internacional aos países em desenvolvimento. São elas: a "teoria da modernização" e a "teoria do capital humano". A "teoria da modernização" traz uma compreensão de ciência positivista que explica de forma orgânica a existência de países ricos e pobres no mundo atual, teoria que justifica e naturaliza a existência do modo de produção capitalista e suas contradições e desigualdades socio-econômicas. A "teoria do capital humano" insere no universo educacional o ideário da teoria da modernização e compreende que os problemas sociais são resultado da quantidade e da qualidade dos recursos humanos oferecidos pelo setor educacional ao desenvolvimento social (EVANGELISTA, 1997).

Os organismos financiadores acreditam que a educação será a força que impulsionará o desenvolvimento econômico e social de forma pacífica. Nesse sentido, o ideário da educação e

capacitação dos recursos humanos presentes nas propostas dos organismos mundiais revela a natureza e a lógica da educação como provimento de recursos humanos para a competição e a lógica do mercado neoliberal.

Com as transformações ocorridas, impõe-se a necessidade e o propósito de adequar o processo educacional dos países em desenvolvimento na agenda de exigências da reestruturação produtiva em curso ao novo/ velho papel do Estado mínimo e às novas configurações do mundo do trabalho. Têm sido implementadas, nesses países, reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, que dão lugar de destaque ao tema da formação docente. Isto, ocorre porque , os professores são interpretados como a frente de batalha da escola e da educação básica na busca pela superação das desigualdades sociais, da erradicação da pobreza e da exclusão social. Nesta pauta, os professores são elevados à categoria de colaboradores, propulsores da nova racionalidade técnica cognitiva necessária aos trabalhadores neste atual momento do desenvolvimento capitalista: "o que significa que se espera muito dos professores, que se lhes irá exigir muito, pois depende deles, em grande parte, a concretização desta aspiração" (DELORS, 2001, p. 152).

No Brasil, estas orientações advém, principalmente, das diretrizes do Banco Mundial (BM), que "impõe" exigências nos contratos de empréstimos e financiamentos para os países em desenvolvimento e para quem o tema formação docente incomoda bastante, pois, segundo Torres (2000),

> Os professores costumam se vistos, principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, "insumo" educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costuma de fato serem vistos como um "beco sem saída" (TORRES, 2000, p.161).

Para o BM, com relação ao tema docente, duas questões são "particularmente embaraçosas": o salário e a formação – capacitação (TORRES, 2000). O BM, apesar de possuir resultados de pesquisas que comprovam o contrário, nega o impacto do trabalho docente para o alcance da qualidade da educação e do rendimento escolar, embora continue implementando orientações para a política de formação docente.

Ainda segundo a autora citada, a temática ocupa lugar de destaque, porém sendo vista de forma isolada dos aspectos culturais dos países que recebem a ajuda. O BM também procura aliar economia de recursos investidos sempre na busca de realizar um investimento útil e efetivo que, ao final, sempre direciona sua avaliação para o custo-benefício nos gastos com a formação docente. Priorizando uma alocação dos recursos aplicados para pensar um retorno efetivo e o mais rápido possível, o BM organiza suas ações para a formação docente enfocando o aligeiramento nos projetos de formação de professores. Essa concepção de formação leva-o a priorizar a capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial, as modalidades de formação à distância, em detrimento do ensino presencial, e a separar e priorizar conteúdos (o que se ensina), em detrimento dos conhecimentos pedagógicos (como se ensina), reduzindo-os a "habilidades necessárias à aprendizagem". Ainda assim, contraditoriamente, reconhecendo a importância de uma "sólida formação geral" no desempenho da profissão docente e a importância da formação escolar como fornecedora dessa base de conhecimentos gerais, o BM explicita suas propostas de ação para o "recrutamento e a formação docentes", visando:

> (a) garantir um ensino secundário de boa qualidade; (b) complementar a educação geral com uma curta formação inicial centralizada nos aspectos pedagógicos; e (c) contratar os professores tomando por base conhecimentos e competências comprovadas chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes com critérios e procedimentos similares aos utilizados para a contratação dos professores universitários. (TORRES, 2000, p.165)

Por outro lado, também estão presentes nas orientações mundializadas para a educação e para a formação dos profissionais da educação básica propostas pelos organismos internacionais financiadores desses projetos, um claro projeto de adequação da educação e da formação de professores como provimento de mão-de-obra e co-laboradores na execução do projeto neoliberal.

As propostas de educação e de formação de professores dos países financiadores consideram as modificações ocasionadas pelo desenvolvimento ocorrido na esfera da ciência e da tecnologia e analisam que as habilidades técnicas exigidas para o trabalhador do período Taylorismo-fordismo precisam ser modificadas por meio dos processos educativos. Estas vêm com a finalidade de atender a este momento em que o avanço tecnológico necessita em grande escala, de novas habilidades, uma vez que a ampliação do poder da tecnologia eliminou tarefas

repetitivas e tornou o trabalho uma tarefa de cérebro e braços, exigindo, assim dos trabalhadores, maior capacidade de pensamento abstrato.

Conforme pode-se constatar, hoje as diretrizes do projeto educacional brasileiro estão materializadas na realidade das políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do final da década de 1980, e como conseqüência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México em 1979, e pela Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia.

As deliberações políticas destas conferências estão registradas no plano de ação "Educação Para Todos", que deu origem, no Brasil, ao documento "Plano Decenal", seguido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB Lei n° 9.394/96. Esta lei é composta de nove títulos e noventa e dois artigos, especificando a organização em âmbito nacional do sistema educacional brasileiro e demarcando as bases da educação escolar nacional. A partir dela é que as regulamentações do CNE têm-se efetivado de forma abundante, por meio de pareceres e resoluções que vão dando os contornos das concepções político-ideológicas presentes nas políticas para a formação de professores da educação básica no Brasil.

Destacam-se, entre estas, a Resolução 02/97 que estabelece as orientações referentes à complementação pedagógica para os graduados /bacharéis em qualquer área de conhecimento e que queiram dedicar-se à educação básica (540 horas). Destaca-se ainda a regulamentação do curso em nível médio, sem maiores explicitações sobre sua duração e transitoriedade; a regulamentação do curso Normal Superior, os cursos seqüenciais, que nos sinalizam uma retomada das "licenciaturas curtas" (1.600 horas) e que ocorrerão paralelamente aos cursos de graduação (3.200 horas). Foram criadas e regulamentadas também as novas instituições: os Institutos Superiores de Educação (Resolução 01/1999), que assumirão a tarefa de formar os professores de educação básica em nível pós-médio através do curso Normal Superior. Aos cursos de Pedagogia ficou a incumbência da formação dos especialistas em educação.

Apresentando aspectos contraditórios, o CNE, através do Decreto 3.554/2000, amplia também os locais aptos para a formação de professores da educação básica, alterando a organização acadêmica, configurando as Instituições de Ensino Superior (IES) e estabelecendo que a formação dos docentes pode acontecer nos seguintes locais: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

Outro ponto de contradição pode ser constatado quando se verifica que a formação de professores deve acontecer em nível superior. Para os professores da educação básica, no Brasil, criou-se os Institutos Superiores de Educação e coloca-os como locais preferenciais para acontecer a formação desses profissionais. Tal contradição, segundo Scheibe (2000, p.55), pode caracterizar-se "nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma recomendação da desvalorização do profissional".

A autora citada aponta ainda outro aspecto dissonante presente na LDB, que gerou confusão na sua interpretação: os artigos 62 e 87 (Disposições Transitórias), do § 4º da referida lei, com seu teor descrito no Decreto nº. 3.276 de 06/12/1999, que orienta a formação dos profissionais docentes do ensino fundamental e da educação profissional em nível médio.

Segundo Severino, a deliberação presente na LDB apresenta avanços e retrocessos. De acordo com as afirmações e questionamentos do autor, excluir a formação de professores da educação básica da universidade, deslocando-a para os Institutos Superiores de Educação "uma instituição sem tradição na produção do conhecimento", não revelará um grau de compromisso maior com o conhecimento comprometido com o processo social no plano técnico e científico.

> Mas por quê a preparação inicial dos profissionais da medicina, da economia, por exemplo, pode ser feita em grandes faculdades, altamente diferenciadas, e o profissional da educação básica pode ser formado numa agência isolada da placenta universitária? Na verdade, o risco que estamos correndo é que os Institutos Superiores de Educação tenderão muito mais a reproduzir o modelo dos cursos normais médios do que os cursos superiores. (SEVERINO, 2000, p.191)

Tais orientações demonstram uma clara concepção política de orientação técnico-profissional que visualiza principalmente o desmantelamento e a dissociação no tripé ensino-pesquisa-extensão e revela uma clara dicotomia entre *lócus* de pesquisa (*lócus* de pensamento) e lócus de ensino *(lócus* de execução).

Ainda podemos destacar a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em geral, bem como das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer 009/01 e Resolução nº 01/2000). Esta estabelece o eixo ideológico e o currículo para os cursos de formação de professores da educação básica, sempre direcionando e concatenando-os com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, que, por sua vez, estabelecem os conteúdos mínimos para serem ministrados nas escolas brasileiras.

As análises e os estudos das implicações das concepções político-ideológicas presentes nas regulamentações oficiais do MEC e CNE têm suscitado críticas, denúncias e estudos dos intelectuais, organizações (Anfope, Anped, Anpae, Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, dentre outras) e profissionais estudiosos comprometidos com os rumos tomados pela educação no Brasil. Conforme afirma Freitas (1999, p.28),

> No que tange às concepções de formação, assistimos ao retorno da concepção tecnicista do educador (neotecnicismo), (...) com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando, toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional, retirando das faculdades, centros de educação a experiência construída historicamente de formação de produção de conhecimento da área educacional, sobre a escola, o ensino e o trabalho pedagógico em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, e por conta de sua trajetória desde a sua elaboração e aprovação, a LDB revela a falta de "escuta" aos profissionais e aos órgãos que lutam por uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros. Nesse aspecto, Scheibe (2000, p.55) afirma que "é preciso considerar, pois o contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação de profissionais da educação no Brasil, neste início de século, para poder avaliar melhor o desafio que essa questão coloca para as nossas instituições de ensino superior".

Este é o contexto no qual estão inseridas as políticas atuais de formação de professores de educação básica no Brasil, que tem nos revelado que esse sistema expressa mais uma vez a desvalorização com que nossos governantes lidam com a educação básica e seus professores. Eles colaboram e prestigiam as organizações internacionais que interferem na concepção político-ideológica da educação nacional, introduzindo um caráter nitidamente excludente e direcionado para a produção de mão-de-obra necessária para a expansão do capitalismo, e tornam o país cada vez mais dependente dos projetos dos organismos internacionais.Isso vem negar a vasta e crescente produção teórico-científica nacional acerca da compreensão do processo educacional brasileiro.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS SOBRE O SER PROFESSOR

> É luta...eu entrei nesse curso e eu venho lutando a cada dia e a cada dia...parece que vai sufocando...aí..você pensa assim: não.. agora você tem que fazer a todo mundo porque é mais rápido...(...) só aí..eu lembro de mim...da minha história...que não foi fácil..(...) aí me lembro que foi uma professora na terceira série que me falou assim...que não é só conteúdo. Ela me ensinou português que eu não sabia na terceira série...não sabia português... e ela me ensinou através de poemas ... sabe a literatura e eu me apaixonei não foi pelo conteúdo, eu me apaixonei pelo ato de ensinar. Ensinar é isso...é luta de busca. (F4CN).

Neste capítulo, pretende-se apresentar a análise dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários realizados sobre as representações sociais dos alunos sujeitos dessa pesquisa sobre o "ser professor". Propõe-se realizar uma breve reconstituição e contextualização do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Para contemplar os assuntos propostos, este capítulo ficou assim organizado: No primeiro momento, caracteriza-se o curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, desde a sua criação, em 1963, até os dias atuais.

No segundo momento, caracteriza-se e contextualiza-se socio-culturalmente os alunos da Universidade Federal de Goiás, sujeitos da pesquisa. Essa contextualização é feita tendo como base os dados coletados nos questionários.

No terceiro momento, são apresentadas as análises das representações sociais dos alunos pesquisados sobre o "ser professor".

3.1 O curso de licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Criada em 14 de dezembro de 1960 pela força da Lei Federal nº 3843 c, a Universidade Federal de Goiás começou a atuar como instituição formadora de docentes em 1962, com a criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - FFCL. No mesmo ano, seu funcionamento foi autorizado em caráter provisório pelo Conselho Universitário. A partir de 1963, iniciou-se a sua trajetória de formação docente com a abertura de quatro cursos: Letras, Matemática, Pedagogia e Física.

De acordo com o Parecer nº 251/62, do relator Valnir Chagas, o curso de Pedagogia no Brasil tinha a duração de quatro anos e, em seu currículo mínimo, constava as seguintes disciplinas: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação e Administração Escolar. Estas eram as disciplinas obrigatórias que deveriam ser oferecidas pela instituição, juntamente com outras duas, dentre outras, elencadas pelo parecer.

A habilitação do curso era direcionada para a formação de "técnicos educacionais" que poderiam também atuar como formadores de professores primários e como docentes na escola primária.

O curso de Pedagogia da UFG só foi reconhecido em 2 de junho de 1969 por intermédio do Decreto nº 64.167, após a Reforma Universitária de 1968, que criou a Faculdade de Educação. Esta, reconhecidamente como espaço pedagógico, passou a ter a tarefa e a responsabilidade de oferecer o curso de Pedagogia e as disciplinas pedagógicas para os cursos de Licenciatura da UFG.

Por meio do Parecer nº 252/69, que surgiu no mesmo período do reconhecimento do curso de Pedagogia da UFG, a distinção entre Bacharelado e Licenciatura é extinta e foram criadas as habilitações técnicas: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar, porém o profissional pedagogo poderia também atuar como docente da Escola Normal.

Dessa forma, a UFG oficializa a Resolução nº 1/70 que reorganiza o curso de Pedagogia em cumprimento aos pareceres editados pelo Conselho Federal de Educação. O curso passou a formar pedagogos habilitados para atuar no Ensino Médio e especialistas em Orientação

Educacional, Administração Escolar de 1° e 2° grau; Supervisão Escolar e Inspeção Escolar de 1° grau.

Após dois anos, a regulamentação estabelecida pela Resolução n° 5/72 estabeleceu no artigo 1°, as habilitações do curso de Pedagogia da UFG: Orientação Escolar, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Educação de Excepcionais. A Reforma Universitária também orientava, por intermédio da Lei n° 5.540 /68, que outras habilitações poderiam ser também oferecidas, desde que englobassem o âmbito das escolas e sistemas escolares, como licenciatura curta ou, ainda, com duração plena.

Passando ainda por outra reavaliação na década de 1970 e fazendo parte de um ideário político econômico que institui a Faculdade de Educação como espaço de formação do profissional tecnicista, a Resolução n° 16, de maio de 1978, modificou mais uma vez o currículo do curso de Pedagogia da UFG. Este passou a formar professores para o ensino de 1° e 2° graus e Especialistas em Educação, cujas habilitações poderiam ser para o Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar de 1° e 2° graus, Orientação Educacional e Supervisão de 1° e 2° graus.

Foi enfatizando a eficiência e a racionalidade técnica dos professores de 1° e 2° graus que a Faculdade de Educação da UFG iniciou-se o processo de discussão sobre a necessidade da reformulação do Curso de Pedagogia direcionando as discussões para a formação do educador docente. Esta envia ao MEC a sugestão de iniciar, com toda a comunidade interessada, um debate amplo sobre essa questão. A proposta da Faculdade de Educação da UFG, em 1979, argumentava que a formação do especialista não colaborava para a mudança do perfil do professor com uma visão técnica da educação. No bojo de uma discussão nacional sobre a formação do pedagogo, a Faculdade de Educação da UFG destacou-se afirmando que a formação do professor técnico e especialista reforçava a dicotomia existente entre fazer e pensar na educação escolar. Colocava-se contra um projeto mais amplo de compreensão da Universidade, apreendida na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, BRZEZINSKI, (2000) esclarece que:

> (...) a posição assumida em 1979 colocaria a FE-UFG na vanguarda da ruptura do curso de pedagogia com as habilitações . Mais tarde, em 1984, com a implementação da reformulação do curso e com a mudança geral na UFG passando do regime por disciplinas para o regime seriado, as habilitações orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar foram eliminadas do currículo e a Faculdade de Educação optou somente pela formação do professor para as séries iniciais de

> escolarização e para as disciplinas pedagógicas da habilitação magistério em nível de 2° grau. (BRZEZINSKI, 2000, p.104)

Dessa forma, Goiás, em 1984, com a mudança do currículo do curso de Pedagogia, colocou-se como pioneiro na proposta de solução para a eliminação da formação do profissional técnico especialista e inaugurou a formação do educador -professor. A partir de 1984, a Faculdade de Educação da UFG suspendeu as habilitações técnicas e passou a formar professores para as séries iniciais da escolarização e para as disciplinas pedagógicas do Magistério do 2° grau. Na Exposição de Motivos da UFG, esta esclarece e reafirma que:

> Estamos convencidos de que o pedagogo, também ele um licenciado, se quiser participar efetivamente do processo de criação da nova escola, tem que ser antes de tudo um professor. (...) Como qualquer outro curso de licenciatura deve, então, formar um profissional que tenha um domínio dos conteúdos e das metodologias específicas de sua transmissão, o que pressupões, entre outras coisas, uma adequada compreensão do processo de produção do conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas: a capacidade de selecionar os conteúdos, definindo o fundamental a ser ensinado nas escolas de 1° e 2° graus, bem como de estabelecer a seqüência em que esse conteúdo vai ser ministrado e o tipo de ação pedagógica utilizado em sua transmissão. Além disso, o professor deve ser capaz de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes. Terá que ser necessariamente um profissional em condições de compreender concretamente os problemas fundamentais do processo ensino/aprendizagem, produzir-lhes e encaminhar-lhes soluções adequadas e de elaborar programas de ensino que, respeitando a estrutura dos conhecimentos científicos, distribuam os conteúdos de acordo coma capacidade de apreensão e abstração do aluno. Enfim, pretendemos formar um novo professor que recupere a experiência e saber que o aluno traz ao chegar à escola, submetendo-os ao crivo da reflexão e crítica e buscando seu sentido e gênese. (UFG, 1984, p. 7)

A Faculdade de Educação da UFG, então, de acordo com a Resolução n° 207/84, em seu artigo 1°, alínea c, modificou seu perfil de formação do pedagogo e afirmou que os profissionais ali formados deveriam ser capazes de pensar a escola pública como espaço verdadeiramente democrático, sem a dicotomia fazer e pensar, própria do profissional tecnicista.

Esta proposta de formação de professores perdurou até que surgissem contingências sócio-históricas no âmbito mundial e no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, que mostraram a necessidade de uma nova reformulação no currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG. Entre elas, estavam alterações econômicas, políticas, tecnológicas e sociais que se traduziram em mudanças significativas no modo de produção capitalista, na redefinição do papel do Estado e também no campo da educação. Foram implementadas, a partir da promulgação da LDB (Lei n°

9394/96), reformas educacionais, objetivando ajustar o processo educacional brasileiro às novas demandas e exigências de mão-de-obra para suprir as necessidades do processo de acumulação capitalista. Tais exigências interferem no campo da educação como direito e no campo do trabalho com muito vigor, ressignificando-os com concepções que atendam à flexibilização do mercado. No que concerne ao processo de formação de professores no Brasil, foram impostos políticas e currículos com concepções que direcionam a formação docente para a formação para o "saber-fazer", propondo uma volta à concepção tecnicista (Ver neste trabalho, capítulo II).

Nesse contexto, a FE/UFG, promoveu avaliações sobre o curso de Pedagogia que esteve em vigor por quase duas décadas e que culminou com a mudança curricular e também das habilitações aprovadas em 1984. Expressando a vontade dos professores e estudantes, conforme o Projeto Político Pedagógico da FE/UFG para o novo curso afirma, o resultado dessas avaliações apontam e explicitam para uma reformulação curricular que:

> Considerando a legislação em vigor, os embates na área da formação de professores, a opção institucional da FE/UFG e o Regulamento Geral de Cursos de Graduação/UFG, foram elaborados os princípios norteadores deste projeto curricular, que, ao sistematizar e contribuir para o debate na área, mantém pressupostos fundamentais do currículo atual, dentre os quais : a definição de um projeto que assume a docência como a base da formação do professor, a sólida formação teórica, o compromisso social e político do educador e a consolidação da formação de professores para os níveis iniciais de ensino em curso de nível superior. (UFG, 2003, p.12)

Na proposta curricular, ficou esclarecido que a FE/ UFG continua firme em sua posição de manter a docência, como base dos seus cursos efetivos: o curso de Pedagogia[25] em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, os cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, o curso regular de Licenciatura Plena em Pedagogia e os cursos especiais (especializações) que poderão ser ministrados. Porém, agora, substituindo a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau pelo magistério na educação infantil.

A FE/UFG esclarece ainda, em sua proposta curricular, a finalidade do curso de Pedagogia agora em vigor, que é a de estimular:

---

[25] Em 1999, a FE/ UFG firmou convênio com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Goiânia para formar o seu quadro docente. Implantou, então, em caráter experimental, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Este curso forma profissionais para atuar como professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do ensino Fundamental. Este curso já está em sua segunda reedição, porém seu término está previsto para 2006.

> a) reflexão, entendida como compreensão crítica, radical e rigorosa, do sentido e da gênese da esfera da existência humana, social e pessoal, da esfera da cultura, da educação, da escola e do saber; b) a criação cultural e a formação de docentes e discentes como sujeitos da cultura; c) a ação como atividade criadora, transformadora e a afirmação da autonomia e da liberdade dos sujeitos e das instituições , em todas as suas dimensões; a articulação de todos os componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo. (UFG, 2003, p. 16)

3.2 Os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Nos questionários aplicados, pôde-se identificar e mapear o perfil socioeconômico dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. A análise dos dados pode ser observada nas tabelas catalogadas, a seguir:

A Faculdade de Educação da UFG tem hoje em seu quadro discente a seguinte composição quantitativa de alunos e que apresentaram as características sócio-culturais descritas nas tabelas abaixo:

Tabela 1 – Alunos matriculados na Faculdade de Educação da UFG por curso (2003 e 2004)[26].

Cursos	2003	2004
Licenciatura Plena em Pedagogia	563	560
Licenciatura Plena em Pedagogia (Convênio da SME)	173	176
Curso de Mestrado em Educação Brasileira	65	76
Curso de Doutorado em Educação Brasileira	21	31

Tabela 2 - Caracterização da amostra por idade.

Idade	F	%
≤ a 20 anos	07	12
21 a 30 anos	32	61
31 a 40 anos	13	24
≥ a 41 anos	02	03
TOTAL	54	100

[26] Os dados desta tabela foram compilados nas secretarias de cada curso, da FE/UFG.

Tabela 3 - Caracterização da amostra por local de moradia.

Local	f	%
Setores centrais de Goiânia [1]	13	25
Setores periféricos de Goiânia [2]	38	70
Cidades vizinhas ou circunvizinhas de Goiânia [3]	03	05
TOTAL	54	100

Respostas encontradas:

[1] Jardim América, Setor Universitário, Setor Bela Vista, Setor Aeroporto, Setor Sul, Setor Centro, Vila Nova, Setor Pedro Ludovico, Setor Cidade Jardim, Setor Campinas.

[2] Setor Faiçalville, Jardim Guanabara I e III, Parque dos Eucaliptos, Jardim Boa Esperança, Conjunto Fabiana, Setor Alto da Glória, Parque Trindade, Residencial Eldorado, Conjunto Riviera, Vila Redenção, Conjunto Vera Cruz, Bairro Feliz, Setor Criméia Leste, Jardim Balneário Meia Ponte, Setor Morado do Sol, Vila Negrão de Lima, Setor Água do Sol, Vila São Tomás, Setor Goiânia 2, Vila Itatiaia, Conjunto Aruanã II, Setor Fama, Setor Sudoeste, Setor dos Afonsos, Vila Maria Dilce, Setor Cruzeiro do Sul, Vila Concórdia, Jardim Presidente.

[3] Inhumas, Trindade, Aparecida de Goiânia.

Tabela 4 - Caracterização da amostra por sexo.

Sexo	f	%
Feminino	47	87,04
Masculino	07	12,96
Total	54	100

Tabela 5 - Caracterização da amostra por estado civil.

Estado Civil	f	%
Casados	25	47
Solteiros	24	44
Separados	04	07
Não responderam	01	02
Total	54	100

Tabela 6 - Caracterização da amostra por renda.

Renda (em salários mínimos)	f	%
0 a 5	19	37
5 a 10	21	40
10 a 20	07	13
20 a 30	03	05
Não responderam	03	05
Total	54	100

Tabela 7 - Caracterização da amostra, por ocupação.

Ocupação	f	%
Áreas relacionadas à educação escolar.[1]	23	42
Áreas não relacionadas à educação escolar.[2]	13	24
Não trabalham	17	31
Não responderam	02	03
Total	54	100

Respostas encontradas:

Ocupações citadas:
[1] Informática, diretor de escola, professora de séries iniciais e de educação infantil, ministra aulas particulares, orientadora educacional, agente educativo infantil.
2 Correios, operador de sistema elétrico, mecânico, administração, vendedores, fiscal, comerciante.

Analisando os dados coletados sobre o perfil dos alunos entrevistados, pode-se concluir que estes são sujeitos jovens, prevalecendo o sexo feminino, em sua maioria, que moram em bairros periféricos ou ainda em municípios adjacentes a Goiânia. São sujeitos que trabalham e, grande porcentagem deles já estão inseridos em atividades relacionadas à educação escolar. No que se refere ao poder aquisitivo econômico desses sujeitos conclui-se que eles pertencem à classe média baixa.

3.3 Categorização e análise dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários:

Nas entrevistas e nos questionários realizados, constatou-se ao se estabelecer um diálogo com a teoria das representações sociais (MOSCOVICI , 1978), que na busca da coerência, da sistematização lógica das representações sociais elaboradas, vários fatores concorreram para determinar as condições materiais, históricas e sociais sobre como estas são constituídas. O primeiro desses fatores, segundo Moscovici (1978, p.252,) seria: "(...) o papel que a dispersão da informação tem na gênese e no encadeamento dos raciocínios".

Os discursos dos sujeitos entrevistados revelaram o esforço feito para amarrar e ancorar atributos e características sobre a identidade profissional docente, traduzidos por intermédio das respostas dadas às questões formuladas, o que para Moscovici (1978, p.52)

> (...) Não se trata de uma variação quantitativa da informação possuída, mas da existência de zonas de interesses e de comportamentos onde os conhecimentos indispensáveis a adquirir não podem ser localizados nem adquiridos. (...) A multiplicidade e a desigualdade qualitativa das fontes de informação, em relação ao número de campos de interesses que um indivíduo deve apreender para comunicar ou comportar-se tornam precários os laços entre julgamentos.

No que concerne aos dados coletados nas entrevistas e nos questionários, verificou-se a existência das "zonas de interesse" dos sujeitos, o que pode ser constatado pela grande multiplicidade de respostas para cada questão proposta aos sujeitos pesquisados. Coube à pesquisadora categorizá-los a partir das palavras mais freqüentes, categorização que, nesse trabalho, significa reagrupar as palavras em núcleos de significados similares.

Nos questionários apareceram características diversas que foram categorizados por similaridade de significados, o que remeteu ao segundo aspecto proposto por Moscovici (1978) para a produção de uma representação social. Este segundo aspecto é a "focalização" sobre um ponto do fenômeno social que causa impacto sobre as outras representações sociais que o sujeito. Para o autor,

> O esforço essencial do sujeito não é para compreender essa teoria no âmbito que lhe é próprio, mas para destacar e pôr em relevo perspectivas que se harmonizam com as suas orientações profundas. Estas marcam o sentido, o conteúdo e os atributos positivos ou negativos das classes que são ordenados e manipulados pelo raciocínio. (MOSCOVICI, 1978, p.252)

Moscovici (1978, p. 252) ainda aponta o terceiro aspecto que interfere na construção de uma representação social: "(...) a pressão para inferência, a qual gera inflexões e desvios no

desenrolar de operações intelectuais". Esta pressão é o aspecto da vida social que exige que os sujeitos estejam a todo momento tomando posição para agir, falar e pensar. O sujeito precisa sempre estar respondendo às questões propostas pela vida cotidiana. Para que isso ocorra,

> (...) cumpre-lhe optar entre os termos de uma alternativa, tornar estáveis e permanentes opiniões que possuem um alto grau de incerteza, encurtar os possíveis desvios e ligar, a esse respeito, as premissas às conclusões que, por outro lado, não são diretas. Mas tudo isso é resultado de pressões que se observam e que requerem a construção de um código comum e estável, obrigando os participantes a um diálogo, a uma troca de idéias, a fim de adaptarem suas mensagens a esse código, O lapso de termo entre pergunta e resposta, reflexão e ação, entre acumulação e emprego de conhecimentos é regulado por restrições que não correspondem às leis internas. (MOSCOVICI, 1978, p.252)

Esse fator de organização interna das representações sociais ficou bem evidenciado nas entrevistas realizadas. Percebeu-se que o discurso oral dos sujeitos parecia desconexo, ora contraditório ou ainda repetitivo, e parecia haver rupturas no encadeamento lógico do pensamento sobre a questão perguntada, revelando que o discurso do cotidiano não é um discurso perfeitamente lógico. Moscovici (1978) afirma ser esta uma característica do pensamento natural, denominado por ele de "formalismo espontâneo", com características de economia e organização do julgamento. Isso pode ser assim explicado:

> As fórmulas convencionais facilitam a comunicação ou economizam, na ausência de informação ou de desejo de explicação, todo esforço necessário à integração de noções num conjunto coerente. O raciocínio torna-se então uma modalidade de tradução que reduz tudo a um esquema comum. (...) Pensamento e comunicação se desenrolam assim de um modo *econômico*. (MOSCOVICI, 1978, p.. 259-260).

O que se pôde ainda observar nos dados coletados nos questionários escritos foi a diferença entre os recursos utilizados pelos sujeitos que elaboram e comunicam suas representações orais e escritas. Essa diferença é assim explicada por Moscovici (1978):

> Vê-se nisso a possibilidade de ter uma espécie de substrato material, memônico, que permite ao indivíduo saber em que posição se encontra. Uma pessoa que escreve tem diante dela o texto que acabou de escrever e pode percorre-lo várias vezes para ver em que pé se encontra, e prosseguir. Uma pessoa que fala, não dispondo do "apoio" da lauda de papel para reexaminar o seu discurso passado, vê-se na obrigação de repassá-lo, portanto de repeti-lo, a fim de desenvolvê-lo. Daí a retomada constante de alguns segmentos de proposição ou de alguns temas. (MOSCOVICI, 1978, p. 259):

Esses aspectos aqui teorizados serão exemplificados e analisados no tópico a seguir.

3.3.2 A categorização e análise dos dados dos questionários

Foram distribuídos 60 questionários, sendo 15 para alunos de cada turma pesquisada: 2° ano A e C e 4° ano A e C, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da FE/UFG. Retornaram 54 questionários e, conforme anexo, pôde-se verificar que foram feitas quatro perguntas solicitando aos sujeitos que escrevessem cinco características de um professor no que se refere às seguintes categorias: afetividade, profissionalidade, cognição e profissionalidade.

Por se tratar de um instrumento com perguntas abertas, os sujeitos pesquisados responderam ou não às questões propostas. Às vezes um sujeito escreveu mais do que as cinco características pedidas, outras vezes escreveu menos e, para a categorização das respostas, optou-se por considerar todas as respostas escritas. A porcentagem da categorização foi calculada sobre o universo total de repostas obtidas em cada questão elaborada para as quatro categorias pensadas.

Devido à grande quantidade e amplitude de respostas obtidas em cada questão proposta, as respostas foram categorizadas por conjunto de significados similares presentes nas características escritas no questionário.

Sem pretender esgotar a análise dos dados e compreendendo a complexidade da subjetividade do tema identidade docente, propõe-se a interpretar as representações sociais dos alunos pesquisados. Esse esforço é uma tarefa que, para Jovchelovitch (2001), assemelha-se a uma aventura interpretativa. Cabe ao pesquisador reconhecer que

> (...) a busca de uma interpretação final e única é um desejo, não uma possibilidade. Interpretar a vida social é um processo que envolve um encontro entre o pesquisado, que é um sujeito, e seu objeto, que na maioria das vezes também tem sujeito. Encontro, diálogo, interpretação, representação: o ato da pesquisa não escapa destes determinantes. A interpretação é também representação e enquanto tal está aberta à interrogação, à confrontação e à diferença. Daí que todo esforço interpretativo deve lutar para alcançar sistematização e rigor. Seu valor não reside, como podem pensar alguns, na produção de um conhecimento positivo, mas em fazer a produção do conhecimento capaz de prestar contas a si mesma. (JOVCHELOVITCH, 2001, p.22-23)

Sendo assim, a interpretação dos dados dessa pesquisa pretende aventurar-se pelas teias complexas de se apreender as representações sociais dos alunos que estão no caminho da construção da identidade docente.

Inicialmente, constatou-se que existem motivos variados para os alunos entrevistados estarem cursando Pedagogia na Faculdade de Educação da FE/UFG. O motivo predominante é a identificação com o curso e com a profissão direcionada para lidar com a educação e pessoas. Mas existe uma grande porcentagem de alunos que cursam Pedagogia por força dos motivos materiais: gratuidade, por ser um curso noturno, proximidade da residência e outros, que impedem esses alunos de cursarem outros cursos em outras faculdades. O que compreende-se é que por variados motivos os sujeitos entram no curso de Pedagogia e, depois, aos poucos, vão sendo inseridos ou não no universo da educação escolar à medida em que conhecem o curso. Por fim, por força de uma decisão pessoal, decidem se serão ou não professores.

Conforme os dados categorizados e apresentados nas tabelas 8 e 9, os alunos representam os professores como um profissional que necessita estar em processo de formação continuada. Essa condição de "inacabamento" presente na vida humana, pois "onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1985 , p. 55), aparece, também, conseqüentemente na identidade da profissionalidade docente, e está relacionada à forma como os alunos valorizam e citam aspectos da formação inicial e continuada presentes nas variadas dimensões pesquisadas, que não estejam só relacionadas com a formação intelectual.

Os alunos representam a identidade e a profissionalidade docente como a de profissionais que precisam estar em constante movimento de conhecimento e compreensão da realidade global que os cerca. Os sujeitos entrevistados apontam a necessidade do conhecimento local, nacional e global da contextualização social, econômica e cultural do mundo em que vivem. Essa representação fica bem evidenciada quando os alunos valorizam e expressam a necessidade da leitura, da leitura do mundo do respeito às diferenças culturais e da aprendizagem das novas tecnologias. Infere-se que os estudos, as leituras e informações da mídia sobre o processo de globalização política, econômica e cultural em que estamos inseridos, podem estar influenciando a construção dessas representações. Um ponto interessante é que, mesmo apontando a necessidade de se estar em constante formação, a porcentagem de ênfase no uso da tecnologia em informática e no uso da Internet foi baixo, e não são mencionados em nenhum momento a televisão ou outro meios midiáticos. Fica aqui uma questão: seriam as condições materiais, incluindo a questão do tempo, desses sujeitos que não lhes permitem ter acesso cotidiano à tecnologia informática ou à televisão e outras mídias?

A criatividade, o dinamismo e a flexibilidade no trabalho cotidiano dos professores estão presentes nas representações sociais do "ser professor" dos alunos entrevistados. Compreende-se e pergunta-se: seria um indício da superação do professor com os saberes advindos do tradicionalismo pedagógico? Ou, ainda, poder-se ia perguntar se a influência da vida caracterizada por mudanças contínuas motivada pelas novas descobertas do mundo atual e da rapidez do meio técnico científico informacional mostra a esse sujeito que é necessário ter criatividade, dinamismo e flexiblidade para acompanhar as construções de representações sobre o cotidiano e que nem sempre dá tempo de construir representações quando já se torna necessário construir outras ou incorporar outras àquelas já representadas tão recentemente? Tais observações podem ser visualizadas na tabelas 8 e 9, abaixo colocadas.

Tabela 8 - Dimensões da intelectualidade

Dimensões	f	%
Dimensão da formação inicial e continuada[1]	31	22,30
Dimensão da cultura[2]	17	12,23
Desejo de conhecer3	46	33,09
Dimensão da contextualização histórica[4]	03	2,16
Dimensão da tecnologia[5]	02	1,44
Dimensão do relacionamento com os alunos[6]	02	1,44
Criticidade[7]	16	11,6
Compreensão do mundo infantil[8]	16	11,6
Saberes da pedagogia[9]	04	2,88
Não responderam	02	1,44
Total	139	100

Respostas encontradas:

[1]Ler, ter graduação, participar de palestras e debates, estar sempre se reciclando, estar atento às coisas novas, estar inserido em outras áreas do conhecimento, aprender a ensinar, pesquisar, publicar artigos, procurar aprender sempre e nunca estagnar, domínio do conteúdo, fazer especialização, ter conhecimento político e ambiental.

[2]Não ter preconceitos, ouvir boa música, ter lazer, viajar, ir ao teatro, cinema, dança, ter contato com a mídia geral, internacional, e local; conhecer sua própria cultura e as demais, resgatar a cultura popular; ter visão das diferenças

[3] Desejo de melhoria, aperfeiçoar-se, insatisfação, não aceitar comodismo; buscar e arriscar no novo, conhecimento de tecnologia; capacidade de interagir com os conhecimentos, curiosidade, desejo em conhecer, leituras diversificadas; participação em cursos extras; ver revistas, programas, tv; conhecimentos gerais; interesse, estudioso; reciclagem, informatização,renovação:conhecimentos de línguas estrangeiras, humildade para aprender, renovação, conhecedor de assuntos da atualidade, participar de atividades culturais, atualização dos estudos, interesse por cinema e teatro; interesse por livros e revistas infantis e analisa-los de forma crítica; participação em atividades culturais

4 Conhecimento de mundo; ficar atento aos acontecimentos nos âmbitos mundiais, nacionais, estaduais e municipais; estar atualizado com a política educacional.

[5] Conhecer a tecnologia, ter acesso à Internet.

[6] Conhecer o aluno; saber lidar com diversas situações.

[7] Leitura de mundo; pesar o que de fato vai contribuir para o conhecimento do aluno, reconhecer as diferenças culturais, questionar o que se esta á aprendendo e ensinando, opinião crítica formada, razão, autonomia, crítico,

pensador, rever a sua prática e mudar quando for necessário, consciência das ideologias, saber trabalhar as diferenças culturais.

[8] Carinho, gostar de crianças, afetivo, sabedoria das áreas do conhecimento da psicologia do desenvolvimento infantil; atentar para os interesses dos alunos.

[9] Ter propostas para o processo ensino-aprendizagem; trocas de experiências

Tabela 9 - Dimensão da Cognição.

Dimensões	f	%
Dimensão pedagógica[1]	19	13,48
Dimensão da formação inicial e continuada[2]	19	13,48
Dimensão do relacionamento com os alunos[3]	15	10,64
Dimensão da Criatividade[4]	29	20,57
Criticidade[5]	27	19,15
Disposição para a busca de novos saberes[6]	10	7,09
Disposição para a leitura[7]	10	7,09
Conhecimento do conteúdo[8]	07	4,96
Curiosidade[9]	05	3,55
Total	141	100

Respostas encontradas:

[1] Saber planejar, saber passar o ensinamento, habilidade para ensinar, saber passar o eu aprendeu aos alunos, ter boas metodologias,percepção das qualidades e dificuldades, tornar as aulas mais interessantes, inamismo na aulas, tentar humanizar os alunos, ter boa metodologia, domínio de conteúdo.

[2] Boa formação, participação em eventos e congressos, participar da política educacional, analisar livros didáticos, ter conhecimentos gerais, buscar sempre o conhecimento, saber as teorias, disponibilidade para ampliar seus conhecimentos, vontade de conhecer, ler, saber interpretar, entender a atualidade, ter curso superior, qualificação profissional.

[3] Saber atingir a mente do aluno, alegria, gostar de crianças, compreender a criança, saber se relacionar coma criança, não fazer discriminação, respeitar o conhecimento prévio do aluno, paciência para ouvir e falar;

[4] Criatividade, flexibilidade, perceptividade, ativo, originalidade, fexibilidade, autonomia, liberdade, dinamismo, astúcia, entusiasmo, determinação, compreensão, disposição , paciência, inovador, saber se comunicar, dedicação , ética.

[5] Capacidade interpretativa, raciocínio lógico, disposição para ouvir, visão globalizada, capacidade de discernir, capacidade de analisar, capacidade de interpretar novos dados, questionamento da realidade, leitura critica, leitura de mundo, pensar sobre sua prática.

[6] Atualização pedagógica, disposição para pesquisar, contextualização atualizada, ter a busca como princípio, ser inquieto, ser aberto a mudanças, busca de novos saberes, desejo de melhorar, aperfeiçoar-se, insatisfação, participar de congressos e palestras, procurar formação continuada, participar de eventos culturais, ser estudioso, humildade para aprender.

[7] Leitura fluente, disposição para leitura, vontade e desejo de aprender, disciplina mental.

[8] Competência,método,interdisciplinaridade, saber as áreas da Psicologia Infantil, domínio dos conteúdos.

[9] Persistência, insatisfação, não aceitar o comodismo, curiosidade.

Os alunos representam os professores como um profissional que lida com um mundo infantil e que é diferenciado do mundo dos adultos. Estes expressam a necessidade de se investir no conhecimento e na compreensão da natureza específica das teorias do desenvolvimento infantil e também representam os professores como um profissional que necessita manter um bom relacionamento interpessoal com o "outro", valorizando aspectos da sociabilidade. Essa valorização é traduzida em sentimentos que refletem "amor", "amizade", "paciência", "empatia", simpatia "", solidariedade", "sensibilidade", e outros aspectos relacionados a esse universo.

O que fica evidente na tabela 10 e que também aparece sempre mesclado em outras tabelas é que ser professor para estes alunos é ter um compromisso humano com o aluno. Nesse aspecto, os alunos caracterizam o ser professor como um trabalho que possui dimensão de "paixão" pelo outro que é humano por essência, sem perder a autoridade e a especificidade do papel do ser professor e de lidar com conhecimento. Um "outro" que possui características que os difere dos outros animais e, por isso, precisam de empatia, amor, amizade, investimento no relacionamento social e afetivo para que se promova a produção do seu conhecimento pessoal. Essa dimensão remete à Freire (1985) que atribui um significado ao querer bem na atividade docente porque se quer bem ao ser humano que existe em cada um dos alunos. Para ele, essa dimensão

> (...) Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso é obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. (FREIRE, 1985, p. 159-160)

Tabela 10 - Dimensões da afetividade.

Dimensão	f	%
Amor[1]	75	44,38
Relacões interpessoais[2]	13	7,69
Disciplina[3]	11	6,51

Compreensão do mundo infantil[4]	07	4,14
Solidariedade[5]	03	1,78
Amizade[6]	13	7,69
Sensibilidade[7]	20	11,83
Criatividade[8]	10	5,92
Solidariedade[9]	09	5,33
Interesse por crianças[10]	08	4,73
Total	169	100

Respostas encontradas:

[1] Paciência, gostar do que faz, compreensão, amor pela profissão, dedicação, afeto, doação, cuidado, carinho, amor à instituição em que trabalha, amar o ato de educar, alegria, respeito, ser afetivo, paciência, atencioso, feliz com o que faz, amar as crianças, ser apaixonada pelos alunos, tolerância, firmeza, ternura, imparcialidade.

[2] Carisma, abertura, relacionamento, homogêneo, ter boa relação com os alunos, proximidade com os alunos, simpatia, empatia, calma, criatividade, dom de ensinar.

[3] Limites, respeito, objetivo, clareza, disciplina, determinação, idoneidade, força de vontade para ensinar, responsabilidade, prática de leitura.

[4] Aceitação do conhecimento do aluno, interessar-se pela vida dos alunos, reconhecer e respeitar as diferenças, compreender o mundo infantil,não fugir da realidade do aluno, não criticar a criatividade e a autonomia do aluno.

[5] Humanidade, tolerância, solidariedade.

[6] Amigo, amizade, ser aberto, leal, confiante, companheiro, ter cumplicidade, prestatividade, ética..

[7] Amabilidade, compreensivo, calma, carisma, equilíbrio, atenção.

[8] Criticidade, autonomia, rigorosidade, sabedoria, dinâmico, atenção aos detalhes, flexibilidade.

[9] Generosidade, disposição, apoio, religiosidade.

[10] Valorizar o que o aluno tem de bom, compreender o mundo infantil, saber lidar com o contexto social das crianças, jeito para lidar com os pais, não ser preconceituoso.

Os dados coletados dizem e denunciam que o momento histórico atual, momento de grande e perversa exploração do homem pelo homem, torna os professores missionários da voz dos *in*-fans, os sem voz e sem vez, "pequeninos" que são excluídos dos direitos do Estado que co-labora para propagar esta ideologia.

Nesta perspectiva, os alunos da FE/UFG representam o "ser professor" como o profissional que pode contribuir para, neste momento de grande individualismo, de exacerbação e exploração do homem, mercadorização das relações sociais que fazem imperar o "ter" em detrimento do "ser", estes parecem se representar como profissionais que exercem uma atividade de mediação entre o conhecimento produzido pelo homem e a possibilidade de sua hominização. Estes parecem incorporar à identidade do "ser professor" aspectos de um profissional que podem retomar esferas da "hominidade" que ficaram ou estão ficando excluídas, perdidas ou escondidas nas vivências das relações sociais capitalistas. Amor, amizade, carinho, compreensão, limites disciplinares e ainda outros aspectos afetivo-relacionais citados e enfatizados pelos alunos

pesquisados parecem demonstrar que são componentes constituintes da identidade do "ser professor", concretização da possibilidade de humanização dos sujeitos crianças.

Complementando a esfera afetivo-relacional, os alunos representam o profissional docente como um trabalhador que possui em sua atividade dimensões de um saber pedagógico e de uma atuação técnica própria do movimento cotidiano da profissão. Este saber não foi renegado a segundo plano, mas foi valorizado como uma dimensão que compõe a identidade do fazer e do "ser professor". Para eles, ser professor envolve saber planejar aulas, conhecer didáticas e metodologias variadas e motivadoras e dominar o conteúdo ministrado. Os alunos também representam o "ser professor" como uma atividade que possui uma "seriedade" e uma "intencionalidade" na condução do processo ensino-aprendizagem. A tabela 11 parece sugere que estão sendo superadas a espontaneidade e a não diretividade das propostas das teorias humanistas de Rogers e Neill (MIZUKAMI,1986). Ao representar a dimensão técnica e operatória como constituinte do ser professor, os alunos não enfatizaram o fazer técnico tentando reviver o "tecnicismo educacional", mas sim apontam que ser professor carece de técnicas e métodos que conduzam à organização e à intencionalidade do projeto educativo inserido num tempo e espaço próprios para o ensino-aprendizagem.

Tabela 11 - Dimensões da profissionalidade.

Dimensão	f	%
Saberes afetivos do trabalho do professor[1]	17	12,88
Saberes da formação inicial ou continuada[2]	17	12,88
Saberes pedagógicos do trabalho do professor[3]	13	9,85
Saberes técnicos do trabalho do professor[4]	25	18,94
Saberes de relacionamento interpessoal[5]	03	2,27
Saberes do contexto sócio-histórico do trabalho do professor[6]	13	9,85
Saberes da responsabilidade com o trabalho[7]	18	13,64
Capacidade de relacionar teoria e prática[8]	03	2,27
Amor pela profissão[9]	18	13,64
Não responderam	05	3,79
Total	132	100

Respostas encontradas:

[1] Estar consciente do papel do professor, não reconhecer o trabalho como dom ou missão, ser afetivo, valorizar, valorizar seu trabalho, humildade para reconhecer falhas e corrigi-las, não misturar problemas pessoais com o ato de ensinar ; amor à profissão, seriedade, entusiasmo, ética, dedicação, conhece suas potencialidades, abraçar a causa da educação, dividir seus sonhos e utopias.

[2]Ler, ter educação, procurar se profissionalizar; fazer cursos, ter conhecimento básico, ter curso superior, reciclagem constante, fazer seminários e cursos; domínio lingüístico e técnico do conteúdo que ministra, ter metodologia adequada; ter acesso à Internet, saber informática.

[3] Estar preparado para elaborar aulas, promover o conhecimento; pesquisar, procurar a melhor forma para se trabalhar ; imparcialidade; ter experiências extra-escolares; ser justo ao avaliar, boa formação, disponibilidade para aquisição de novos conhecimentos, coragem para mudar as realidades da escola.

[4] Ser efetivo, ter responsabilidade, ser eficiente, procurar se aperfeiçoar , dominar o conteúdo, variedade de métodos de didática, pontualidade , assiduidade, autonomia, conhecimento específico, organização, curiosidade, saber administrar a baixa remuneração.

[5] Respeito ao educando, nunca taxar ou adorar um aluno em especial, respeitar os companheiros de trabalho, ser capaz de se relacionar com outras pessoas, respeito aos limites do outro, conhecer os alunos, ter noção de direitos e deveres.

[6] Compromisso com o real, estar a par das mudanças da história e da pedagogia, estar alerta à política educacional.

[7]Ética, ter compromisso com o ensino de qualidade, ser capaz de formar alunos pensantes, ser competente, crítico, busca, sabedoria ,profissionalidade, se reconhecer como profissional da educação, propor mudanças , ter compromisso.

[8] Relacionar teoria e prática, capacidade de pensar a sua prática.

[9]Amor, alegria, dinamismo, compromisso com os alunos, dedicação, espírito criativo, discernimento, disposição.

Os alunos representam o "ser professor" como uma profissão sem "alegria" (apenas 2 alunos citaram alegria no universo das pesquisas nos questionários e nas entrevistas). Pode se pensar que, então, o professor é um profissional triste. Contraditória e ambiguamente não foi essa característica que ficou representada nos questionários também. O que se pode apreender é que "ser professor" para os alunos entrevistados é ser "sisudo", "pesado de responsabilidades", "sobrecarregado de afazeres", "sem reconhecimento social e desvalorizado economicamente", e que ainda precisa dar conta de sua própria atualização e estar atento a todos os movimentos do cotidiano e do mundo em que vive.

Aqui, novamente reaparecem com força, aspectos da tensão entre "amorosidade" e técnica. Isto é, são reafirmados aspectos afetivo-relacionais e aspectos operacionais da profissão, esferas entrelaçadas, mas não renegadas. Codo (2002) estuda a mediação da afetividade característica do trabalho dos professores e afirma que

> Se, por um lado, as tarefas oficialmente atribuídas a estes profissionais são objetivas, de caráter operacional, não necessitando, portanto de investimento afetivo, por outro, cuidar, educar requerem necessariamente a expressão da afetividade. Para que esta função implícita seja realizada com sucesso, entretanto, o vínculo afetivo torna-se obrigatório. (CODO, 2002, p.51)

3.3.3 A categorização e análise dos dados das entrevistas

Nas entrevistas realizadas com os alunos do curso de Pedagogia da FE/UFG, pôde-se constatar que as representações sociais sobre o "ser professor" reafirmam questões propostas e estudadas pela abordagem teórica deste trabalho e ainda sinalizam outras representações que podem vir a ser objeto de estudo.

Ao analisar e categorizar os dados, uma constatação ficou evidente sobre a complexidade do tema identidade da profissionalidade docente. A variedade e a quantidade das respostas obtidas para as questões propostas nos questionários e nas entrevistas confirmam o que Guimarães (2004, p. 58-59) orienta: "o difícil consenso sobre uma definição e operacionalização do conceito de identidade pessoal envolve, por extensão, também o de identidade profissional". Não pretendendo esgotar as análises realizadas, apresenta-se, a seguir, as representações sociais mais evidentes nas entrevistas.

Inicialmente, tornou-se claro que mais de dois terços dos alunos entrevistados querem ser professores, apesar de reconhecerem as peculiaridades e dificuldades do trabalho dos professores. E que, como já foi dito anteriormente, a maior parte destes alunos chegam até este curso por força de motivos próprios da materialidade e das circunstâncias próprias da vida de cada um. Mais de dois terços dos alunos entrevistados têm conhecimento da habilitação oferecida pelo curso e, apesar de insatisfeitos, pretendem terminá-lo e atuar como professores do ensino fundamental.

Tabela 12 - Motivos para a escolha do curso de Pedagogia.

Motivos	f	%
Identificação com o curso[1]	20	35
Causas físicas, geográficas, econômicas e sociais[2]	18	32
Complementação da formação[3]	07	12
Prestígio social da faculdade[4]	05	9
Impossibilidade de fazer o curso da preferência[5]	03	6
Motivos legais[6]	03	6
Total	15	100

Respostas encontradas:

[1]Por se identificar com o curso; queria trabalhar com educação; quer compreender como as pessoas aprendem; por paixão; por gostar de crianças e querer ser professor.

[2] Pela quantidade de vagas e concorrência no Vestibular; por ser gratuito; por ser um curso noturno; Por influência de outras pessoas ; por ser o local mais próximo da residência; por ser proprietário de escola infantil.
[3] Para completar a formação do Magistério (obtida no nível médio).
[4] Por ser uma faculdade de renome.
[5] Porque é o curso com mais proximidade do curso de Psicologia; Para fazer concursos de outras áreas; Por não conseguir fazer Jornalismo.
[6] Por causa da lei LDB. 9394/96

Tabela 13 - Ciência da habilitação oferecida pelo curso.

Respostas	f	%
Sim	32	61
Não	22	39
Total	55	100

Tabela 14 - Intenção de trabalhar na profissão para a qual o curso habilita

Respostas	f	%
Sim	37	69
Não	17	31
Total	54	100

Nas tabelas 13 e 14 apreende-se que os alunos representam o professor como um profissional que é desvalorizado socialmente e economicamente: essa representação está fortemente amarrada e ancorada, pois mais de dois terços dos alunos entrevistados afirmaram que a profissão do professor esteve e está ligada a um processo histórico de desvalorização e que suas representações sociais estão construídas sobre três fatores fundantes.

O primeiro desses fatores refere-se ao fato de que ser professor da educação básica é exercer uma profissão que lida com a infância e lidar com crianças, não é tema relevante no interior de uma sociedade capitalista como a brasileira. Ser professor da educação básica é manter um elo de ligação com a infância e esta ligação está na base das representações sociais que a sociedade construiu sobre a identidade dos professores da educação básica. Para Arroyo (2000) essa relação pode ser compreendida porque:

> A história nos mostra que essa visão de infância e do pedagogo como um projeto, um possível, é a matriz onde se configurou a concepção de educação como formação, *paidéia, building,* pedagogia Como um campo que se aproxima da reflexão filosófica das questões existenciais, éticas , que perpassam a condição inacabada do ser humano. (ARROYO, 2000, p.40)

Infância requer um projeto de ser humano a ser construído e concebido a longo prazo. Isso gera investimentos de recursos que não trarão retorno econômico a curto prazo como quer o projeto capitalista de educação. Sendo assim, o mundo capitalista desvaloriza a infância e o profissional que também ligado a ele não gera lucro em seu trabalho. Dessa forma, a infância e o professor da educação básica caminham *pari passu* pelo mesmo percurso da desvalorização econômica e social, conforme relato da seguinte entrevista:

> È primeiro que o professor é como se não fosse profissão..né..,é super desvalorizado mesmo!... eles acham que a educação inicial é insignificante. Acham que o que vale é o vestibular, né... Então, até como você faz... Que curso você faz? Ah, eu faço Pedagogia. Ah, Pedagogia? Então.. é assim..é uma discriminação. Parece que só serve se você fizer Direito, Medicina. Só os cursos de elite, né... e que a educação é a base para a formação de qualquer sociedade é esquecida. (F2CN)

O segundo elemento refere-se ao fato de que professor da educação básica é desvalorizado pelo seu saber e sua formação que não contempla ou abarca uma área específica do conhecimento .

> Depende, a sociedade mais humilde ainda vê o professor assim..com os olhos .. assim eu diria até de admiração. Agora, grande parte da sociedade vê com preconceito. Quando você fala que é um professor já te perguntam: "Ensino Médio?" " Não, sou do primário". Aí, sim. O tom de voz abaixa... tipo assim, como se eu fosse uma pessoa inapta. "Ah, você dá aula para o primário, você não tem conhecimento. Você não tem inteligência, você não tem habilitação".É como se fosse assim.o menor da escala..né...? Desde o primeiro grau a terceiro.., não. Sempre dão aquela olhadinha aquela... "Ah é?". Desse jeito...(F2CN)

Para os alunos entrevistados, as autoridades governamentais que gerenciam os sistemas educacionais escolares no Brasil por meio dos programas institucionais e da legislação, promovem a desvalorização dos professores da educação básica, assim

> Eu acho que não tem valor nenhum... professor da educação básica.. eles acreditam assim, tanto é que até mesmo pelos governos isso não é valorizado a começar pelo salário, então eles pensam que qualquer um pode dar aula para a educação básica, o que é errado que deveria ser o contrário. (F4AM)

Tabela 15 - O que é ser professor de educação básica.

Respostas	f	%
Contribuir para a formação do aluno[1]	20	36
Ter bom relacionamento interpessoal e afetividade[2]	15	26
Reflexão sobre o papel do professor[3]	13	22
Estar continuamente estudando[4]	08	14
Não responderam	01	02
Total	57	100

Respostas encontradas:

[1] Ajudar o aluno a desenvolver o futuro; ajudar o aluno a ter contato com o saber; contribuir para uma formação diferente; não é somente ensinar: é educar; trabalhar o início a base do aluno; Ser formador de vidas; auxiliar a formação de cidadãos; ensinar a todos; é atuar diretamente na formação das crianças ; ensinar o aluno a pensar.
[2] Amar a profissão; gostar muito de crianças; ter paciência; ter boa afetividade; ter calma;ter dedicação, ter responsabilidade; ser persistente; é como ser mãe de alguns alunos.
[3] Vai muito além de repassar conteúdo; Refletir sobre o seu; ser mediador do conhecimento; falsear a realidade; ter consciência do papel do professor; ser dinâmico e comunicativo; é luta diária; ser competente no que faz; ter consciência do que se ensina; aprender com os alunos; é ser profissional.
[4] Estudar e se preparar continuamente; estar bem preparado e conhecer a realidade; ser um cientista social e pesquisar.

Tabela 16 - Visão que a sociedade tem dos professores da educação básica

Referências	f	%
Desvalorização econômica e social[1]	37	68
Papéis atribuídos aos professores [2]	15	28
Reconhecimento social[3]	02	04
Total	54	100

Respostas encontradas:

[1] São desvalorizados economicamente; a sociedade não os respeita, a sociedade tem preconceito e os discrimina; são rejeitados; são explorados nas escolas particulares; são desvalorizados pelo governo; são vistos de uma forma desprezível; são vistos com total descrédito; são mal vistos; são marginalizados; não são vistos como profissionais.
[2] São vistos como babás; como heróis; como carrascos; como pai, mãe e tios; como salvadores da Pátria; como santos; como alguém que trabalha por ter um dom divino;
[3] A classe mais humilde ainda os admira; parte da sociedade tem algum reconhecimento.

Ao serem perguntados sobre o que é "ser professor", os alunos entrevistados delinearam o perfil de um profissional com uma identidade compósita, plural e multifacetada. Ao lermos a tabela 17, torna-se claro que os alunos reafirmam que "ser professor" é lidar com a

produção e transmissão do conhecimento e enfatizam o processo relacional professor/ aluno permeado pelo "amor"e amizade para se alcançar esse propósito. A esse respeito, Guimarães (2004, p. 47) relata que o trabalho dos professores é "(...) um ofício pleno de saberes, construídos também em situação, portanto com características próprias e exigindo tirocínio específico do profissional; ofício ligado ao conhecimento (...).

Tabela 17 - O que é ser professor.

Categorias	f	%
Ter conhecimento e lidar com ele[1]	19	28
Possuir um ideal/projeto para a sociedade[2]	16	23
Ter amor[3]	12	18
Ser abnegado[4]	10	15
Ser amigo[5]	05	08
Contribuir para a formação de cidadãos[6]	05	08
Total	69	100

Respostas encontradas:

[1] Ensinar a pensar; refletir com olhos críticos; entrega do conhecimento; entrega de sabedoria; ser mais do que um mediador; ter teoria para falar do pedagógico, profissional que consegue lidar com o conhecimento; conseguir levar o aluno a compreender os saberes socialmente produzidos; saber articular saberes e realidade; ensinar aquilo que as pessoas não aprenderam; ensinar da melhor forma possível; saber ensinar e aprender; usar a criatividade; aprimorar conhecimentos; estudar.

[2] É ser tudo; ajudar a melhorar a situação do país; ter esperança; ser determinado; ser coerente; é lutar; ensinar as pessoas a refletir; é maravilhoso; é gratificante; é compensador; participar da vida do mundo; enfrentar o preconceito; acreditar na educação; ser batalhador; tentar fazer o humano mais humanizado.

[3] É ter amor; ter amor no que faz; gostar de lecionar; gostar de ensinar; ensinar com amor; é ter retorno emocional; amar o próximo; sentir.

[4] Ajudar a melhorar a situação do próprio professor; ter paciência; padecer no paraíso; ser igual mãe; abnegado; ser dedicado; doar muito prá ganhar pouco financeiramente; é ser consumido;

[5] Companheiro; amigo; troca de saberes com os alunos.

[6] Formador de vidas; formar novos cidadãos; ensinar a criança no caminho em que deve andar; ser agente atuante na formação das pessoas.

Nas entrevistas realizadas, pôde-se apreender que os alunos representam os professores como um trabalhador solitário. Apesar de trabalhar numa atividade ligada à coletividade dos alunos, dos pais, da comunidade e dos próprios professores, o professor ainda exerce sua atividade carregando sobre os "ombros" toda a essência da atividade educativa escolar. Nenhuma menção é feita às entidades de classes, como sindicatos ou associações que

lutam politicamente por questões relativas ao professorado ou à educação. Pode-se inferir que estes saberes são inerentes às condições específicas do trabalho na escola e que parecem não serem tão enfatizados na sua formação. Outra questão que fica para pesquisas posteriores é que se esta "omissão" às instituições de lutas da classe dos professores não se deve à despolitização e desarticulação política característica desse momento neoliberal. O aspecto da luta solitária dos professores tornou-se evidente nos relatos e afirmações dos entrevistados, como se pode ler abaixo:

> (...) Então é isso, essa falta de organização do professor. Ela é movida a essa falta de força por que você não está dando prejuízo pra ninguém. Os pais que teriam que nos ajudar , a própria ...os próprios alunos.. que teriam.... unida, a classe toda em busca de uma melhoria, ninguém acha que a responsabilidade é dele, antão acontece isso. Eu acho que falta união, ela é baseada nisso. (F4CN)
> (...) porque eu acho que a classe é muito desunida e procura caminhos não muito corretos para lutar pelos seus direitos. Por exemplo, eu não concordo com greve, porque eu acho que o mais prejudicado é o aluno. Principalmente nas série iniciais. E sinceramente eu não acho que existe um caminho para unir a classe dos professores" . (F4CN)

> Sozinho não. Ele precisa , não só ele como todas a s outras profissões ou qualquer outra coisa quc inspire transformação.. é preciso de uma gama de coisas, porque são processos que estão interligados, mas no individual , o que pode ser feito a princípio, eu penso que estudar e entender as coisas... assim...investir na formação. (F4CN)

Ao afirmarem que a classe dos professores é "desunida", os alunos entrevistados estão também sinalizando um fator que contribui para a difícil tarefa da constituição da identidade e da profissionalidade docente. Em outras palavras, se a identidade docente é construída na força dos fatores da individualidade e da sociabilidade, infere-se que, não se representando como classe profissional, sem o "peso" e contribuição das ações coletivas no seu trabalho, pode-se compreender que este aspecto sinaliza que o caminho para a elaboração, amarração e ancoragem dessa representação se torna um vir-a-ser histórico.

Neste trabalho, ficou demonstrado o importante papel que a legislação exerce na elaboração das representações sociais. Ao afirmarem desconhecer as políticas públicas institucionalizadas pelo MEC no Brasil, a partir da aprovação da LDB (Lei nº 9394/96), os alunos entrevistados afirmam que elas existem, que já ouviram falar, mas ainda não se deram conta do seu teor e da importância que estas têm para a construção de sua identidade e profissionalidade. Noutras palavras, os alunos sofrem a interferência da descaracterização do trabalho humano pelo modo de produção capitalista e sofrem também as interferências das políticas neoliberais em seu

trabalho, mas não conseguem estabelecer a ligação entre esses fatores, caracterizando um processo de alienação.

Representando sua atividade profissional como uma atividade desvalorizada social e economicamente pela sociedade, não se representando como classe profissional e desconhecendo as lei que legalizam e normatizam a sua identidade profissional, os alunos buscam apoio na representação social dessa identidade que contém elementos presentes nas representações de professor, que foram elaboradas desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549. Isto é, não se representando como classe de profissionais, e para exercer uma profissão "tão pesada", os professores apóiam-se no saber missionário, no "dom" e no "amor" como significado de "doação de si mesmo" para o "bem" do outro. Hoje, não se consideram mais como agentes da salvação das almas pagãs, mas agentes que lutam para tornar o aluno um sujeito humanizado para viver em sociedade. Poderia questionar-se se o saber do missionário religioso foi ressignificado para uma saber missionário que ama o sujeito enquanto ser humano, uma vez que lidar com educação está intimamente ligado a lidar com os "desvalidos" economicamente: o pobre , a crianças, o negro e o analfabeto .

Essa representação também ficou bem evidente quando se lê nas entrevistas dos alunos que, para ser professor, mesmo sendo desvalorizado socialmente, estes compreendem que necessita-se ter "muito amor" e "ser professor da educação básica é amar a profissão, é amar mesmo... é se dedicar ... é estudar .. se preparar ....porque como diz Paulo Freire, nós somos sujeitos inconclusos." (F4CN) ou ainda "ser professor ...eu...é amar...acho que é amar o próximo". (F4AM).

> É ser tudo, é ser amor, é ser companheiro, é ser amigo e eu acho que em primeiro lugar mesmo é você ter amor no que você faz. Hoje em dia, ser professor é você fazer por amor, não tanto pelo dinheiro porque não está compensando muito não. (F2AM).

Embora critique-se e tente-se negar o saber missionário, o dom, a dimensão da afetividade e da interpessoalidade no trabalho dos professores, o que se pôde apreender é que os alunos querem atuar na profissão de professor por conta de uma afetividade com esse trabalho e com o ser humano sujeito desse trabalho. Ficou evidenciado que algo mais desafiador, apaixonante e de profundo cunho subjetivo os move a serem professores, apesar das condições de desvalorização socioeconômicas, pois mais de dois terços do alunos entrevistados desejam seguir

essa profissão. Entende-se que esses sujeitos se compreendem como "guerreiros", "desafiadores", e isto fica bem marcado por suas falas: "Ser professor é: padecer no paraíso. É porque eu não consigo deixar de ser professora, eu não consigo me dedicar a nenhuma outra atividade. É o que eu gosto de fazer e mesmo sabendo que não existe nenhuma valorização é o que eu continuo fazendo".(F4CN)

Ou ainda:

> Para mim o amor à profissão é você gostar do que de fazer aquilo e querer bem a essas crianças, um futuro melhor por que o nosso Brasil hoje infelizmente o que mais se vê, por mais que se fale em " Fome Zero"..o que mais se vê é menor.... na pena e gente passando fome. Então se você tiver amor naquilo que você está fazendo e não fazer aquilo só por dinheiro ..você pode conseguir dar um futuro melhor ou esperança para essas crianças ou para essas pessoas adultas ..isso é amor. Agora, se você fizer por dinheiro, você vai ficar naquela mesmice ..naquela coisa do dia a dia... não vai querer mudar, dar o livro... não vai se interessar.(F2AM)

Essas evidências corroboram com as observações de Codo (2002) que afirma que a relação afetiva no trabalho é uma dimensão essencial para o trabalho dos professores e que sem esta não estabelece a tarefa de ensinar e o educar não se realizará. Isto é, sem afetividade não haverá aprendizagem significativa. Tratando desse aspecto, o autor classifica o trabalho dos professores numa categoria de trabalhadores denominados

> (...) care-givers", doadores de cuidado, como os enfermeiros ou assistentes sociais: desenvolve um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como um diferencial entre fazer e não fazer sua obrigação. Em outras palavras, é um trabalho impossível de ser taylorizado, de se enquadrar em uma linha de montagem fordista, um trabalho que, leva em conta os vínculos afetivos com o aluno, com o produto, com as tarefas, ou simplesmente não se viabiliza. (CODO, 2002,p.51)

A organização de gerência científica do trabalho humano, presente nos modelos fordistas e tayloristas, expulsou e excluiu a afetividade da esfera do trabalho com a exacerbação das técnicas em prol do alcance de uma maior lucratividade. O que se pode compreender, analisando os dados coletados nessa pesquisa, é que os sujeitos desse estudo representam a afetividade como aspecto constituinte do "ser professor". A ênfase nos aspectos afetivo-relacionais parecem sugerir que estas representações são construídas como possibilidade de resistência às imposições e exigências tecnicistas, excludentes, engessadas e desumanizantes das políticas econômicas, socais e educacionais de cunho neoliberal.

Infere-se que a compreensão da globalidade do processo educacional e da necessidade dos professores compreenderem o contexto sócio-histórico, em constante

transformação, faz com que os alunos representem a identidade dos professores, exercendo uma profissão que necessita estar acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade. Esse elemento das representações sociais dos alunos faz pensar que, sendo a identidade docente um processo resultante das variáveis sociais, psicológicas e históricas, pode-se levar os sujeitos a se compreenderem-se como alguém que tem um trabalho e uma identidade "mutante", "flexível".

> (...) de você não ter medo de mostrar para seus alunos que um dia eles vão crescer e vão ter que melhorar a cada dia; que o professor dele sabe mais que ele, mas não é perfeito. Ser professor é você mostrar para os alunos que existe um conhecimento...mas que você não é dono desse conhecimento... que ele é construído ...você não faz esse conhecimento. (...) porque o conhecimento ele muda a cada vez quando você consegue um conhecimento...ele já está sendo uma nova questão..(...). (F4CN).

> Pretendo continuar, pretendo me preparar ainda melhor, pretendo cursar um outro curso...fazer um outro curso...vou continuar assim...e vou continuar na educação básica. A minha pretensão é a educação básica.(F4AM)

Pode-se perguntar se as características do mercado e da rapidez do capital volátil, da tecnologia e do desenvolvimento científico interferem levando os professores a considerarem seu trabalho um fardo. Os tempos rápidos do "meio técnico-científico-informacional" os levam a se cansarem e se sobrecarregarem de aprendizagens que não são efetivamente amarradas e de atividades próprias da representação social que lhes causam cansaço emocional e mental?

As representações sociais dos alunos entrevistados parecem demonstrar a compreensão do papel e da função social do professor como um profissional que lida com a afetividade, dedicado, com abnegação, que precisa trabalhar sem esperar retorno financeiro, que investe muito do seu ser pessoal e subjetivo no seu trabalho. Esses saberes de dom missionário mesclam-se, com outros saberes e mostram que as representações dos alunos sobre a identidade docente valorizam o saber técnico pedagógico próprio da profissão e do profissional professor. Este, ao lidar com a distribuição social do conhecimento produzido, tem um papel fundamental na constituição e na preservação da sociedade.

Nas representações sociais dos alunos entrevistados, demonstra-se a compreensão de um profissional que faz a mediação entre o saber e os alunos inseridos no espaço da escola. Não mais se apresentam como profissionais que "cuidam", fazem "companhia" para crianças sem ter uma função específica de ensino-aprendizagem. Os alunos se ressentem ao perceber que a sociedade os vê como babás, como pessoas que cuidam das crianças e que não dão a eles o valor dessa mediação: aluno e conhecimento.

Para explicar esta problemática, Codo (2002, p. 387) afirma haver no trabalho dos professores um aspecto de conflito entre razão e afeto que pode ser "(...) de ordem da dinâmica psicossocial do trabalho, e outra da própria inserção objetiva do trabalho na organização capitalista".

Outra representação que ficou evidente nas entrevistas é que os professores possuem um ideal de projeto humanístico de sociedade e acreditam que seu trabalho pode contribuir para modificar a sociedade e formar pessoas com ideais mais humanizados, conforme relatos das falas dos alunos: "Um batalhador... uma pessoa... que acredita realmente no melhor prá sociedade".(F4AM), ou, ainda:

> É...é acreditar na educação acima de tudo....acho que se a gente não acredita na educação é... ser professor não é... vai contra o testemunho disso, não é ? Acreditar que através dessa educação que a gente pode mudar, né..? Ter um novo norte aí... da sociedade que agente vive hoje...nesse sentido. (F2CN)

> (...) e também eu acho que...o que é... eu ainda acredito nas pessoas. Por mais que sejam difíceis, eu ainda creio que as pessoas ... eu seria pelas crianças... seria ..é básico..pra você poder mudar o mundo ou você pelo menos deixar sua marca. (F4CN)

> (...) eu acho que em primeiro lugar...em meu pensamento é a minha vontade, a minha como que fala....Dom? Não, dom não.É a minha contribuição para a sociedade. Então, eu pretendo assim... até um certo tempo lidar com criança pequena, eu gosto. (F2CN)

Os alunos representam o professor como um missionário que contribui para formar cidadãos que podem fazer desta sociedade um lugar melhor pra se viver. Os alunos acreditam que os professores, não são como "salvadores da Pátria", mas profissionais que têm uma importante contribuição social a dar para a sociedade.

> Ia fazer uma brincadeira (risos)... sabe, eu uma vez trabalhei numa escola que falava assim: ser professor é ser consumido. Mas ela baseava assim: professor é como uma vela, consome-se iluminando. Eu nunca esquecei, foi a primeira escola que eu trabalhei, só tem quatorze anos. Mas eu acho que... que... tem hora que eu tô na minha sala, sabe? Naquele stress, naquele movimento, naquela dificuldade que a gente enfrenta no dia a dia parece que é isso mesmo... ser professor é ser consumido pelo próprio trabalho. (F4CN).

Sobre este aspecto, Codo (2002) afirma que

> Num trabalho assim, um trabalhador consegue ter prazer naquilo que realiza, não só por que pode ver claramente o benefício que está fazendo para o outro, o que é extremamente gratificante, mas principalmente porque consegue ver os benefícios que o trabalho faz para si mesmo. (...) então é o próprio trabalho (valor de uso) e não o valor de troca que os move; é o próprio trabalho, (...) (CODO, 2002, p.121)

Pode-se inferir, feitas essas análises, que as representações sociais são o resultado de processos históricos de delegação de papéis e funções sociais com peso das tradições e das transformações dos mesmos no âmbito psicossocial. O que se pode presenciar e ler nas entrevistas coletadas é que os alunos representam a identidade docente como a de um profissional que exerce uma atividade complexa, plural e compósita. Essa identidade que situa-se na convergência dos aspectos sociais, históricos e psicológicos. Sua atividade está repleta de nuances da complexidade da "hominidade" e da realização histórica, sendo difícil mapeá-la e delimitá-la.

Por ser histórica, a identidade docente se apresentará como faces em constante processo de transformação e de construção histórica, conforme Sacristán (1995, p. 65) afirma: "O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de observações feitas no trabalho como docente dos cursos superiores de formação de professores e como pedagoga no ensino fundamental, formulou-se a questão central deste trabalho: compreender as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da FE/UFG. Tal questionamento fora gestado ao se estudar e analisar as transformações socioeconômicas e culturais ocorridas no mundo e, conseqüentemente no Brasil, e que vêm trazendo para o trabalho e para o trabalho docente, aspectos que precisam ser considerados e analisados, pois modificam a constituição deste trabalho docente e trazem exigências que interferem na identidade do professor.

As transformações ocorridas no mundo atual, marcadas pelo avanço da tecnologia, pelo acúmulo de conhecimentos, pela reorganização do modo de produção capitalista e pela ressignificação do Estado, trouxeram novas exigências para o papel da educação, para a identidade dos professores e, conseqüentemente, para a formação docente, o que tem suscitado muitos estudos sobre o tema. Neste trabalho o enfoque dado ao tema da formação docente vem sob a forma da compreensão das representações sociais que os alunos do curso de Pedagogia têm sobre o "ser professor" e que como foi dito, fica aqui compreendido como apreender o significado da identidade docente.

Estudar as representações sociais e a formação de professores significa compreender que estes possuem um conhecimento que é elaborado na intersecção dos aspectos psicossociais, isto é, na confluência da individualidade e da sociabilidade. Este conhecimento é representado para ser colocado em prática na organização da vida cotidiana. Significa também compreender que, ao representar a realidade e agir de acordo com suas representações sociais sobre o mais variados aspectos da vida, entre eles os aspectos da identidade docente, os professores caracterizam-se como sujeitos produtores e não como reprodutores de conhecimento.

As representações sociais sobre a identidade docente construídas pelos professores dentro de um contexto histórico e de uma materialidade específica são transformadas, reconstruídas sob o peso e a condução da história, e ressignificadas pelos homens em cada período histórico. Esta identidade assume um caráter e uma composição de um.

> (...) conjunto de saberes e de capacidades marcado por um *continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos, os quais se ressignificam de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade. (BRZEZINSKI, 2002, p.10)

Ao chegar a estas considerações finais sobre a pesquisa realizada, fica explícita a complexidade e a polissemia do tema identidade docente, assim como complexos são os sujeitos que constroem as representações sobre sua identidade, inseridos em sua cultura e história, praticando-a no cotidiano do mundo e da vida.

Ao estudar a história da construção da identidade do 'ser professor' que foi elaborada pela sociedade brasileira desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais, levando-se em consideração a produção e a condução da materialidade histórico-geográfica no Brasil, dois aspectos ficaram evidentes e puderam ser constatados: primeiro, a identidade docente é construída com base na experiência e na inter-relação histórica e cultural de uma determinada sociedade, conforme Brzezinski (2002) o afirma:

> A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade , enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI, 2002 p. 08.)

Por ser constituída num processo que entrelaça aspectos da história e da cultura de um povo, a identidade docente caracteriza-se como *unitas multiplex* (CARROLO, 1997), isto é, sua constituição entrelaça também aspectos da identidade social e da identidade individual, que é o que caracteriza o segundo aspecto evidenciado.

No que concerne à identidade do "ser professor" no Brasil, pode-se constatar, estudando a história da educação e a história da formação docente, que em cada período do desenvolvimento do modo de produção, a sociedade brasileira gestou e institucionalizou, sob o peso das leis, uma identidade docente própria e possível do momento histórico vivido, e que foram representadas socialmente.

Historicamente, no mundo e no Brasil, "ser professor" sempre teve seu lugar e sua importância delimitados. Mas, com o advento da escola localizada e inserida no modo de produção capitalista, "ser professor" adquiriu um lugar compreendido pelos sujeitos como

fundamental na disseminação do conhecimento acumulado em prol da manutenção e da transformação dessa mesma sociedade.

No Brasil, desde a chegada dos jesuítas, época em que a relação homem e natureza ainda era feita de forma artesanal e os "tempos lentos" marcavam a atividade laboral, "ser professor" era uma tarefa para os missionários religiosos jesuítas que tomaram para si a tarefa de educar o povo deste mundo pagão e trazê-lo para Deus.

Os jesuítas eram os professores da época e seu fazer docente era um fazer que exigia a negação dos bens materiais e até do pagamento pelo seu trabalho. Os padres-mestres deveriam ter "amor" pelas almas acima de tudo e acima do amor por si mesmos e por isso, deveriam ser educados e instruídos a buscar o Deus católico e sair de sua condição de pagãos condenados. O amor abnegado e a doação são as marcas da identidade docente dessa época e esteve e está ainda impregnado nas representações sociais do fazer docente dos professores atuais.

No Brasil, da década de 1920 em diante, as cidades cresceram e a classe de serviços urbanos e industriais tomaramm lugar de destaque. Os tempos lentos cederam lugar a um tempo mais acelerado, em virtude das transformações proporcionadas no ambiente pelo telégrafo, energia elétrica, portos, ferrovias e pela crescente produção mecanizada . A sociedade necessita então de um professor com um saber mais especializado e técnico. O fazer docente desse momento é influenciado pelas pesquisas da Psicologia behaviorista e pelas representações sociais de um professor, com uma ação docente marcada pela "amorosidade" às almas perdidas, dedicação e abnegação. Ao saber próprio dos jesuítas é incorporado também o fazer técnico, cujo objetivo final é uma ação pedagógica que tenha êxito e que seus resultados possam ser computados com mais metodicidade; que possam ser pesados, medidos e quantificados.

O fazer técnico enfatiza as técnicas em detrimento das capacidades subjetivas dos sujeitos aprendentes, acreditando, assim, que ao se preparar bem os objetivos, e os materiais e os métodos, a aprendizagem seria alcançada com maior rapidez e êxito. Seria um momento social em que as massas populares caminhariam para a escola pública e careceriam de ser alfabetizadas para entrar como força de trabalho capaz de manejar as novas máquinas e também para serem educadas para os novos serviços urbanos.

Na década de 1980, período pós ditadura militar, marcado pela redemocratização e pela retomada do crescimento e desenvolvimento econômico, o "ser professor" foi questionado pela sociedade. A redemocratização do país abriu a possibilidade para os professores

representarem-se como profissionais que podiam ser políticos, críticos de sua função, da função social da escola e da educação. Em outras palavras, a dimensão política do "ser professor" e da prática educativa é ressaltada. A identidade docente é representada não mais só como um técnico ou como um missionário. São elaboradas e construídas, nesse momento histórico, representações sociais da dimensão política dos "ser professor" por meio da denúncia, da crítica e da participação dos professores em associações de cunho de organização política de classes, como ANPED, ANPAE, ANFOPE e sindicatos.

A partir da década de 1990, o Brasil preparava-se para inserir-se economicamente no mercado globalizado e, para isso, tornou-se necessário transformar e adaptar suas instituições internas para que pudessem concretizar com mais rapidez e eficácia essa participação da sociedade brasileira no projeto econômico neoliberal. A educação e a formação docente passaram por reformas orientadas pelas idéias de preparação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho e para alcançarem, nele, maior produtividade. No Brasil, aprovou-se a LDB- Lei 9.394/96 que demonstra que oficializou os processos de formação de professores, tendo como base a orientação filósofica dos organismos financiadores mundiais (UNESCO, FMI, BIRD.) Nesse momento, " (...) a educação sistematizada e os seus profissionais adquiriram uma importância (mais propalada que efetiva) talvez nunca antes vista. Obviamente como maneira de estabelecer identidades nacionais e um determinado ideário político-econômico" (GUIMARÃES, 2001, p.103).

Dessa forma, a construção da identidade docente passa por compreender que

> (...) o professor hoje é muito colocado em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época, com as novas tecnologias, com a avalanche de informações e suas conseqüências nas disposições de aprendizagem dos alunos, com as mudanças nas relações professor-aluno. (GUIMARÃES, 2001, p. 102).

Apesar da complexidade e polissemia do tema da constituição da identidade docente, nessa pesquisa alguns fatos tornaram-se evidentes e podem contribuir para futuras pesquisas sobre o tema em questão. Pode-se conferir que o modo de produção capitalista interfere na construção das representações sociais sobre o "ser professor".

Na atualidade, a interferência do modo de produção capitalista age sob os auspícios das exigências de novos saberes, exigindo-se a elaboração deles num ritmo acelerado do tempo rápido do meio técnico-científico-informacional, a serem incorporados às representações já

elaboradas pelos alunos da Faculdade de Educação da UFG sobre o "ser professor". Estas interferências e exigências parecem pretender interferir na subjetividade os sujeitos docentes por meio da organização econômica, por meio da interferência no campo do trabalho, por meio da legislação vigente, por meio das políticas públicas que definem para os projetos de formação de professores, e por meio do currículo por competências como eixo norteador da formação e do trabalho docente.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a materialidade do mundo atual pretende interferir e acelerar a construção de representações sociais sobre o "ser professor" e assim modificá-las para o usufruto do momento capitalista.

Esta materialidade propõe a modificação do tempo humano de construção e elaboração de representações sociais e, com isso, causa um desajuste pessoal e social no processo de construção das representações sociais sobre o "ser professor". Um exemplo que pode ser citado nesse descompasso entre o que pensam os professores e como agem e delimitam as políticas públicas é que os professores percebem seu trabalho com uma dimensão afetiva e relacional que modifica e compõe o caráter da profissão docente. Já nas políticas públicas atuais, essa dimensão é definitivamente desconsiderada, e nem sequer mencionada. A ênfase está no fazer docente técnico, teórico, cognitivo e comportamental. Desconsiderar a afetividade da relação docente é priorizar aspectos do "ser professor" e não apreender o fazer docente como um todo. Freire (1997, p.163) afirma que a especifidade da afetividade e do relacionamento interpessoal faz parte do trabalho docente porque "É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. (...) Lido com gente e não com coisas".

Embora os alunos não conheçam o fundo teórico das políticas públicas brasileiras de cunho neoliberal para a formação docente, já sentem o "peso" de sua influência em suas vidas cotidianas, o que se configura como um processo de alienação e, ainda, também quando demonstram a falta de "alegria", o "peso" e o "desconforto" ao representar e exercerem o seu trabalho. Isso fica bem caracterizado ao afirmarem conhecer a desvalorização de que são vítimas e ao afirmarem que essa desvalorização não provêm somente da sociedade em geral, mas também dos próprios governantes. Freire (1997, p.162) aponta e critica que o modelo de educação

neoliberal propõe que o educador exerça uma atividade "anti-humanista", com características de "treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas".

Fica evidente também que, apesar de reconhecerem a importância do professor, afirmam que "ser professor", situa-se na confluência e na contradição da alegria, e da vontade do querer "ser professor" e da tristeza, da decepção, do desânimo e do peso de ser professor na atualidade. Para os alunos sujeitos dessa pesquisa "ser professor" significa ser afetivo, relacionar-se bem com os alunos, lidar com o conhecimento específico da área ministrada, lidar com o conhecimento do mundo infantil, ser técnico sem, porém, ser tecnicista e cuidar para que esteja sempre acompanhando o movimento da formação contínua. Porém, ser professor para estes sujeitos ainda se configura como um profissional solitário e não pertencente uma classe de profissionais que buscam, juntos, soluções para os dilemas próprios da profissão.

Estas observações deixam claro a existência de um descompasso, na atualidade, na elaboração das representações sociais do ser professor. Se a identidade docente é construída na confluência dos aspectos da individualidade e da sociabilidade mediada pelas dimensões da história e da cultura de um povo, podemos afirmar que nesse momento vive-se uma crise na elaboração dessa identidade do 'ser professor'. Essa "crise" pode se proporcionada pelo próprio momento de transição e da "aprendizagem" de um modo diferente de "ser" e de "estar" na profissão docente, bem como de ancoragem de representações sociais de uma identidade docente própria deste momento de nossa história e cultura. Mas, o que definitivamente marca a identidade docente para estes sujeitos é que ser professor é lidar com humanos que necessitam "hominizar-se".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C. , MOREIRA, A . S.. P.(Org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: A. B. Editora, 2000.

AFONSO, Almerindo J. *Reforma do Estado e políticas educacionais*: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade, Campinas, Ago/2001, Volume 75, p. 15-32.

ANDRADE, Maria Antonia A. de. A identidade como representação e a representação da identidade. In.: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA d.C. de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2 ed. Goiânia: AB, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2 ed. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, vol. 56).

AZEVEDO H.H.O. de e TERCIOTTI, A H.M.M. *Diretrizes Curriculares Nacionais para* a *Formação de Professores e o modelo pedagógico por competências*. ENDIPE: 2002.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BERGER, P. LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. In.: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998. (Ciências Sociais da educação).

BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *O educador*: vida e morte. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*? 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRZESZINSKI, Íria. *A formação do professor para o início de escolarização*. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987. 238p. (Série: Teses Universitárias, 1)

BRZESZINSKI, Íria (Org.) Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília:Plano, 2002.

BRZESZINSKI, Íria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*: busca e movimento. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL, MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Brasília, 2001.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº. 9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CAMPANHA GLOBAL PELA EDUCAÇÃO, www.campaignforeducation.org. 20/dezembro/2003.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997.

CATTANI, Antonio David. *Trábalho e tecnología*: dicionário crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CODO, Wanderley (Coordenador). *Educação:* carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

COÊLHO, Ildeu M. *Do currículo mínimo as diretrizes curriculares à mudança necessária*. In: Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior, ano 17, nº. 25, ago/1999.

DELORS, Jacques. *Educação:* um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; MEC: BRASÍLIA: Unesco, 2001.

DE TOMMASI L. WARDE M. J. HADDAD S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOISE W., CLÉMENCE, A. LORENZI-CIODI, F. (1992). *Représentaciones sociales et analyse de dones*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992 apud SÁ, Celso P . de. *Núcleo Central das Representações Sociais* . Petrópolis: Vozes, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. Educação e Sociedade.* São Paulo: Cortez.Campinas:Cedes, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. *Políticas e educação básica.* São Paulo: Xamã, 2001.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico.* In: OLIVEIRA, Paulo. De S., Metodologia das ciências humanas. 2. ed., São Paulo: UNESP, HUCITEC, 2001.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.* São Paulo: EDUSC, 1999.

ESTRELA, Maria Teresa. Introdução. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

EVANGELISTA, Ely G. dos S. *Educação e mundialização*. Goiânia: UFG, 1997.

EVANGELISTA, Ely G. dos S. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1999.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. Exposição de Motivos- resolução 207. Goiânia, 1984.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia. Goiânia, 2003.

FREITAS, H.C.L. de. *Formação de professores no Brasil*: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, Cedes, 2002.

FREITAS, H.C L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, 1999, Volume 68,

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho:* perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO,G. *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez, 2000.

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). *Teoria da educação no labirinto do capital.* Petrópolis: Vozes, 2001.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI , Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 11.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GAUTHIER et al . *Por uma teoria da Pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GERALDI, Corinta M.G. et alii (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente.* Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.M

GENTILI, Pablo A. A. *Neoliberalismo, qualidade total e educação, visões críticas.* Petrópolis: Vozes, 1994.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais.* 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, Valter S. *Formação de Professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas : Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Valter S. Ser professor atualmente: suscitando a discussão. In.: LISITA, Verbena M.S.S., PEIXOTO, Adão.J. *Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas.* Goiânia : Alternativa, 2001.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna.* 11.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991* – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HELLER, Agnes. *Cotidiano e história.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IANNI, Octávio. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octávio e RESENDE, Paulo Edgar A. *Desafios da Globalização.* Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.* 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública*: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JÚNIOR, Vicente de P. A. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais.In: SOBRINHO José D. e RISTOFF, Dilvo. *Avaliação democrática.* Florianópolis:Insular,2002.

KINCHELOE, Joe L. *A formação de professor como compromisso político.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto.* 3 . ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. *A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação.* In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, n. 63, 1998.

KUENZER, A. Z. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante.* In: Educação e sociedade. São Paulo: Campinas, Cedes 1999, v. 68, p. 163-182.

KUENZER, A. Z. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola.* ANPED: 2002.

LANE, Sílvia T. M. e CODO, Wanderley. (Orgs). *Psicologia Social*: O homem em movimento. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LANE, Sílvia, T. M. Consciência /alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, S.T.M. e CODO, W. (Orgs.): *Psicologia Social:* O homem em movimento. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa , 2001.

LINS C.P. A. SANTIAGO M. E. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA A.S.P. *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001.

LISITA, Verbena M.S.S., PEIXOTO, Adão.J. *Formação de Professores*: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia : Alternativa, 2001.

LOUREIRO, Marcos C. da S. Representações sociais e formação de professores. In: CAMPOS, Pedro Humberto F., LOUREIRO, Marcos C. da S. (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

LOUREIRO, Marcos C. da S. *Magistério como função pública e compromisso do professor*. São Paulo. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação da USP: 1997,

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA, Margot. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A.S.P. *Representações sociais*: teoria e prática. João Pessoa: Universitária, 2001.

MADEIRA, Margot. Um aprender do viver: educação e representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA d.C. de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

MARTINS, Ângela Maria. A política do conhecimento: a identidade do saber e as reformas educativas. In: LINHARES, Célia. (org.). *Políticas do conhecimento*. Niterói: Intertexto, 1999.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro, 1984.

MARX, Karl. O trabalho alienado. In: Oliveira, Paulo de S. *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001.

MASCARENHAS, Angela C. Belém. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MAUÉS, O. C. O *modelo por competências nas Diretrizes Curriculares da Formação do Professor*. ENDIPE: 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) *Pesquisa social*: Teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino:* as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, Serge. A *representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, P.A. .; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

MOSCOVICI, Serge. *The age of the crowd:* a historical treatise on mass psychology. Cambridge University Press, 1995.

MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA d.C. de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

NEPOMUCENO, Maria de A. *A ilusão pedagógica 1930-1945*: estado, sociedade e educação em Goiás. Goiânia: UFG, 1994.

NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis : Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Paulo Salles.(Org.) *Metodologia das Ciências Humanas*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, UNESP, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A . Queiroz Editor, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET. J. Lê jugement moral chez l'enfant. Paris: PUF, 1932.

PIMENTA, Selma. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência in PIMENTA, Selma G. (Org.) *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS. M.N. *A pedagogia das competências*: Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA D.C. de. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SÁ, Celso P. de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. (Org.) *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, Antônio (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SACRISTÁN, José G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In GENTILI, P. e SILVA, Tomaz T., (Orgs.) *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002. (Coleção Milton Santos 1).

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil*: território e sociedade no início do século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.19-53.

SANTOS, Milton. *Técnica, Espaço, Tempo*: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente E dois atrás. In. FERREIRA, N.S.C. e AGUIAR, M. A. (Orgs.) *Gestão da Educação*: impasses, perspectivas e compromissos: São PAULO: Cortez, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-ldb: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A. e AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) *Formação de professores*. Campinas : Papirus, 2002.

SPINK, Mary Jane. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TANGUY, L. *Saberes e competências: uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para todos*: a tarefa por fazer. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2001. UNESCO, Documentos de compromissos internacionais da UNESCO: o marco de ação de Dakar, Senegal, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI L. WARDE M. J. HADDAD S. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO, Educação para Todos: Declaração de Cochabamba. 2001.

_____, Educação para Todos: atingindo a meta. Declaração de Aman, Jordânia, 1996.

_____, Educação para Todos: Declaração de Salamanca, Espanha, 1994.

_____, Declaração das ONG's Educação Para Todos, Dakar, Congo, 2000.

_____, Declaração de Recife dos países do EFA-9, Recife, Pernambuco, Brasil, 2UFRN. 1994 P. 115-122.

UNIVERSIDADE Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Projeto de Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, Habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental para Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 1999.

UNIVERSIDADE Federal de Goiás. Resolução /CCEP/207. Fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 27/01/1984.

UNIVERSIDADE Federal de Goiás. Resolução/ CCEP/267. Altera o Artigo 3°. Da resolução no. 207 que fixa o Currículo do Curso de Pedagogia da universidade Federal de Goiás.

UNIVERSIDADE Federal de Goiás. Resolução/CCEP/ 465. Fixa o currículo do Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, com Habilitação em Educação Infantil e Ensino Fundamental, especificamente para a Formação de professores da Rede municipal de Ensino de Goiânia, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. (Coord). *Repensando a Didática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A E AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.). *Formação de professores*: políticas e debates. Campinas: SP, Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WAGNER, W. *Sócio-gênese e características das representações sociais*. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: ab, 2000.

XAVIER, MARIA ELIZABETE S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, Maria Elizabete S.P. et al. *História da Educação*. FTD, s/d.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

I - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

I - IDENTIFICAÇÃO:

a) Idade: _____ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
b) Setor em que reside:

_____

c) Estado civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Separado ( ) Viúvo
d) Período ou ano que está cursando Pedagogia:

_____

e) Turno que cursa Pedagogia na FE/UFG: ( ) Matutino ( ) Noturno
e.1 . Por que escolheu turno?_____

_____

_____

f) Quantas vezes você prestou vestibular?_____

_____

g) Ao se inscrever para o vestibular, você sempre escolheu Pedagogia? ( ) Sim ( ) Não
h) Se não, quais foram as outras opções?_____

_____

II - ORIGEM SOCIOCULTURAL

a) Escolaridade do pai: ( ) Analfabeto ( ) 1°.grau incompleto ( ) 1°. grau completo
( ) 2°. grau incompleto ( ) 2°. grau completo
( ) Superior incompleto ( ) Superior incompleto

b) Escolaridade da mãe: ( ) Analfabeto ( ) 1°. grau incompleto ( ) 1° grau completo
( ) 2° grau incompleto ( ) 2° grau completo
( ) Superior incompleto ( ) Superior completo
c) Profissão da mãe:

_____

d) Profissão do pai:

_____

III- CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS :
a) Como você classifica a renda de sua família (em salários mínimos) ?
( ) zero a 5 sm ( ) 5 a 10 sm ( ) 10 a 20 sm ( ) mais de 30 sm.

b) Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não
c) Em que atividade?

_____

IV - TRAJETÓRIA ESCOLAR:

a) Natureza da instituição escolar:

a. 1)– De 1°. grau : ( ) Pública ( ) Privada

b . 2) _ De 2° grau: ( ) Pública ( ) Privada

b) Foi reprovado durante o 1°. e 2°. Grau? ( ) Sim ( ) Não

b.1 – Quantas vezes?_____

c) Forma de ingresso na FE/UFG: ( ) Vestibular ( ) Transferência ( ) Reopção ( ) Obtenção de novo título

d) Se você é graduado, indique qual(ais) o(s) curso(s):_____

:_____

e) Fez cursinho pré-vestibular? ( ) Sim ( ) Não

e.1. - Durante quanto tempo ?

_____

f) Por quantos anos você prestou vestibular?_____

g) Se prestou vestibular para outro curso, indique qual (ais):_____

_____

h) Foi aprovado? ( ) Sim ( ) Não

i) Por que você escolheu Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFG?_____

_____

_____

j) Houve influência de pessoas na escolha do curso atual? ( ) Sim ( ) Não

k) Quem o influenciou?

_____

_____

l) O que pretende fazer depois de graduado em Pedagogia, no que se refere aos estudos?_____

_____

m) Você participa de congressos, encontros, conferências?

_____

_____

n) Você atua como professor da educação básica? ( ) Sim ( ) Não

o) Há quanto tempo?

_____

p) Você atua em outra profissão?
Qual?_____

V - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O SER PROFESSOR

01- Por favor, escreva cinco características que você compreende que os professores da educação básica devem :

a) No que se refere à afetividade, escreva cinco características que o professor da séries iniciais deve ter:_____

_____

_____

_____

_____

b) No que se refere à capacidade de aprendizagem do professor, escreva cinco características que um professor das séries iniciais deve ter:_____

_____

_____

_____

c) No que se refere à intelectualidade (ampliação da cultura geral) do professor, escreva cinco características que um professor das séries iniciais deve ter:

_____

_____

_____

_____

_d) No que se refere à profissionalidade (exercício da profissão) do professor, escreva cinco características que um professor da educação básica deve ter:

_____

_____

_____

_____

Obrigada.

II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

01- POR QUE VOCÊ ESCOLHEU CURSAR PEDAGOGIA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFG?

02- VOCÊ ESTAVA CIENTE DA HABILITAÇÃO FINAL DESTE CURSO, QUE É DE SER PROFESSOR DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA ?

03- VOCÊ PRETENDE ATUAR COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS CONCLUIR A GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA ?

04- PARA VOCÊ, O QUE É SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA HOJE?

05-COM VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO VISTOS HOJE PELA SOCIEDADE?

O6- COMPLETE, POR FAVOR, ESTA FRASE COM UMA PALAVRA: SER PROFESSOR É...

07- VOCÊ CONHECE AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ESTÃO EM VIGOR NO BRASIL ?

08- VOCÊ TEM ALGUMA RELIGIÃO?

09- PRATICA, ATUA E LÊ LITERATURA DESSA RELIGIÃO?

OBRIGADA.

ENTREVISTA

GOIÂNIA, 17 DE NOVEMBRO DE 2003.

ALUNA : REBECCA – 2° ANO C

A aluna já é professora da Educação Básica.

I- REBECCA, PORQUE VC ESCOLHEU CURSAR O CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG ?
A princípio... eu gosto muito de trabalhar com criança... então a minha busca de trabalhar com criança sim... fui em busca de psicologia mas, realmente o financeiro não tem como e acabei pegando sim, um livro da Faculdade UFG, porque eu realmente não sabia o que fazer..não tinha idéia. Fui estudar os cursos... lógico na área da Humana e já no que eu pensava. No que eu vi Pedagogia... tando no 3°. Ano (2°. Grau) eu não sabia o que era ser uma pedagoga. Eu vi e me encaixei nas características de um pedagogo. Então escolhi o curso de Pedagogia e daí, então não quis outro mesmo.

II- VOCÊ ESTAVA CIENTE DA HABILITAÇÃO FINAL DESTE CURSO QUE É DE SER PROFESSORA DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORA DE MAGISTÉRIO... DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO MAGISTÉRIO QUE É UM CURSO QUE ESTÁ QUASE EXTINTO ?

Não... não sabia... até por isso estou optando em migrar.

III- PRÁ ONDE ?

Fazer migração do curso agora...né... a gente ... nós do 2°. Ano...podemos optar pela migração.

IV- AH É ?
Podemos...optar... agora ... entrar no 5°. Período... Estudando mais seis meses... a gente vai ter quatro anos e meio... com as matérias diferentes, que vai vir ...Educação Infantil e outras matérias... então... eu optei... Mas quando eu entrei no curso... Eu não sabia disso...

V- REBECCA , VOCÊ PRETENDE ATUAR COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA APÓS CONCLUIR O CURSO DE PEDAGOGIA?

Pretendo. ... até quero montar uma escola...Mas quero continuar atuando na sala de aula.

VI- POR QUE ?

Por que gosto e nestes seis meses de experiência... me apaixonei ... e sempre falo ganho muito pouco...mas foi uma opção minha ensinar, por isso...Sei que sou uma das poucas... realmente..não é porque estou fazendo entrevista...é realmente porque gosto de ensinar...entro na sala pelo pouco que ganho ... faço com amor...gosto mesmo de educar...

VI- QUANDO VOCÊ ME FALA DE AMOR... ME FALA MAIS... PRÁ VOCÊ ...O QUE É ESSE AMOR ?

É poder ensinar e transmitir um pouco do conhecimento...é fantástico... ainda mais eu que sou alfabetizadora ... entrar numa sala de alfabetização... apesar de eu ter entrado seis meses adiantado(???) ... mas eles ainda tinham algumas deficiências... e terminar o ano que pior que seja uma sal, com modificações que foram suas... com características e leituras que foi você quem transmitiu isso é fantástico... é maravilhoso... eu considero maravilhoso...

VII- REBECCA, PRÁ VOCÊ ... ENTÃO, O QUE É SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA ?
É transmitir conhecimento...é ter calma...é saber transmitir e ter boa dinâmica, porque trabalhar com a educação básica , vc ser passivo... não gostar do que faz... não adianta... nenhum aprende... e os outros desgostam pelos 35 anos... não adianta...eu considero que não adianta...

VIII- REBECCA, COMPLETE ESTA FRASE: " SER PROFESSOR É..."

Ensinar... é ensinar da melhor forma possível... com amor.

IX- COMO VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO VISTOS HOJE PELA SOCIEDADE?

São vistos como pessoas... babás... eu vejo que eles vêem como babás... não vêem como profissionais que estão ali para educar seus filhos....ou quando vê, vê demais e são pessoas que vão educar seus filhos..e isso não vem de casa....então.... a sociedade em si, vê ou de uma forma ou de outra ..coloca a criança... pra que nós sejamos babás.. que educamos de todas as formas...Uma educação que não vem de casa, que cada dia mais os pais.. estão procurando que as crianças permaneçam mais na escola, então cada dia mais a educação está sendo transmitida pelo professor e não uma coisa conjunta...pais e filhos. Então, o que eu compreendo é que estou vivenciando isto hoje...o professor é visto muito dessa forma.

X- E COMO VOCÊ SE SENTE A ESSE RESPEITO?

Mal... mas eu pretendo mudar esta visão. Até porque ..questão de quando eu montar a minha escola...quero ter um entendimento com os pais...que é a sociedade ...que eu vou estar convivendo com isso..mas foi minha escolha.

XI- REBECCA, VOCÊ TEM CONHECIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ESTÃO EM VIGOR NO BRASIL ?
Não..não tenho..nenhum conhecimento.

XII- VOCÊ TEM ALGUMA RELIGIÃO?

Não..não tenho..sou mais um lado místico..mas eu não tenho religião.

XII- OBRIGADA.